97-84212-12

Regh, Engelbert

Der aufgeklärte despotismus

Cöln

1915

97-84212-12
MASTER NEGATIVE #

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DIVISION

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

ORIGINAL MATERIAL AS FILMED - EXISTING BIBLIOGRAPHIC RECORD

3
Box 55

Regh, Engelbert, 1887-
Der aufgeklärte despotismus, die physiokraten, die englischen frühliberalen und die volksschule.
Cöln, Schauberg, 1915.
76 p. 22 cm.

Thesis, Bonn, 1915.

RESTRICTIONS ON USE: *Reproductions may not be made without permission from Columbia University Libraries.*

TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35MM REDUCTION RATIO: 10:1 IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB

DATE FILMED: 10-6-97 INITIALS: PB

TRACKING # : 28551

FILMED BY PRESERVATION RESOURCES, BETHLEHEM, PA.

Univ. Exchange AUG 17 1972

Der aufgeklärte Despotismus, die Physiokraten, die englischen Frühliberalen und die Volksschule

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde, genehmigt von der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn

von
ENGELBERT REGH,
aus
Cöln a. Rh.

Promoviert am 29. Januar 1915.

CÖLN 1915
Druck von M. DuMont Schauberg. 5780.

Berichterstatter:

Professor Dr. Heinrich Dietzel.

Inhaltsübersicht.

Einleitung.

A. Erläuterungen zum Thema.

Seit dem 14. Jahrhundert langsame Verweltlichung des Volksschulunterrichtes: erst im 18. Jahrhundert tritt das weltliche Ziel in den Vordergrund, so daß von da ab erst die „Volksschule“ im heutigen Sinne datiert. Wie der aufgeklärte Despotismus und Frühliberalismus dazu Stellung nahm, dürfte ein Beitrag zur Geschichte sein und eine leichtere Lösung von Gegenwartsfragen ermöglichen.

B. Überblick über die Entwicklung des Volksschulwesens, besonders in Brandenburg-Preußen bis zu Friedrich II.

a) Die Handelsstädte als Begründer der Elementarschule. Weitere Förderung durch die Entdeckungen und Erfindungen des 15. und 16. Jahrhunderts. Zurückdrängen des irdischen Strebens durch die Reformation: allgemeine Verrohung; ein Nutzen erwächst nur indirekt: Leseunterricht für alle — deutscher Unterricht — staatliche Fürsorge. Ein Beispiel ist die Entwickelung in Preußen.

b) Friedrich Wilhelms I. Vorgänger wenig Verständnis für die Schule; er selbst gewährt Unterstützung, weil er sie als kirchliche Institution besieht. Politische und wirtschaftliche Ziele lagen noch fern. Leibeigenschaft und Zunft binden den einzelnen.

Allgemeiner Teil.

A. Die Stellungnahme zum Volksschulunterricht überhaupt von seiten

a) des aufgeklärten Despotismus.

I. Friedrich der Große. — Das Ziel der Volksschule ein anderes, jetzt abgeleitet von der Wohlfahrt des Staates. Der kirchliche Anstrich bleibt jedoch. — Gründe hierfür: Rücksichtnahme des Königs auf die Berater und Helfer: Zweifel über den Erfolg ausgedehnterer Maßnahmen; Ungunst der Zeitverhältnisse. — Friedrichs Ziele sind: Ausbreitung der christlichen Lehre ihres Nutzens wegen: der Einfluß des Königs darf nicht zurückgedrängt werden: Verständnis für behördliche Tätigkeit, ohne damit politische Rechte geben oder sonstwie den Status quo ändern zu wollen. Alle haben dem Staate ihre Kräfte zu widmen. Die Früchte erntet erst das 19. Jahrhundert. Friedrich II. als Begründer der Volksschule.

II. Maria Theresia findet ungünstigere Zustände vor: Karl VI. hatte sich nicht um die Volksschule gekümmert. Da das Land katholisch ist, liegt geringerer Zusammenhang zwischen Staat und Schule vor. — Die Kaiserin glaubt die Verantwortung für das Seelenheil ihrer Untertanen tragen zu müssen und läßt, besonders noch 1763, der Volksschule als kirchlicher Missionsanstalt, Sorge und Unterstützung zukommen. Felbiger wird berufen. — Einfluß Preußens. — Die inneren Mißstände verlangen unter anderem eine Aufklärung der Gesamtbevölkerung. — Ein Ausspielen des Volkes gegen die Stände wird nicht erstrebt. — Die Beurteilung der Tätigkeit Maria Theresias zwingt teilweise zum Widerspruch, doch ist unter ihr der Grund gelegt worden zur österreichischen Volksschule.

III. Unter Joseph II. bleibt die Schule christlich orientiert, doch nur noch aus Zweckmäßigkeitsgründen. — Der Verweltlichung des Lehrerstandes wird Vorschub geleistet. — Der Kampf gegen die Stände zwingt den Kaiser, sich an das

Volk zu wenden: nicht politischer Unterstützung halber, sondern um besseren Verständnisses willen, und das erfordert zum wenigsten ein Volk, das lesen kann. Im übrigen stellt seine Regierung den Gipfel des Absolutismus dar, wodurch dem Individualismus der Weg geebnet wird.

b) Stellungnahme von seiten des Frühliberalismus.

I. Die Physiokraten treten auf in pädagogisch interessierter Zeit, teilen die Opposition gegen die bisherige kirchliche Schule und fordern weltlichen Unterrichtsstoff und weltliche Lehrer. Sie machen die Erziehung zu einem Hauptfaktor ihrer science nouvelle von der Gesellschaft. Alle könnten und sollten unterrichtet werden. Am besten ließe sich das unter der Monarchie ein- und durchführen: diese arbeite damit nicht gegen sich, sondern sorge für ihr eigenes wie für des Volkes Beste. Doch sollten damit nicht andere Verfassungsformen für die Zukunft abgelehnt werden, wenn nur jeder einzelne unterrichtet ist. Die sonstigen Vorteile der Elementarschule, zumal für den Landwirt, werden ebenfalls gewürdigt: auch soll allen der Weg zum Konkurrenzkampf geebnet werden. Ihr System wirkte fördernd auf das Schulwesen ein.

II. Verbreiteter als in England war die Schule in Schottland. Dort war die Gegnerschaft gegen staatliche Schulen groß und somit blieb die Sache hinter anderen Ländern zurück. A. Smith aber befürwortet die staatliche Schule und überhaupt die Volksbildung. Er glaubt an den Fortschritt aller, wenn nur dem einzelnen der Gebrauch seiner Kräfte ermöglicht werde. Von dem allgemeinen Unterricht verspricht er sich eine Besserung der Lebensauffassung, Interesse und Verständnis für die öffentlichen Angelegenheiten, ohne aber das Volk als aktiven politischen Faktor zu besehen; auch schätzt er die Vorteile für das Wirtschaftsleben. Am wesentlichsten erscheint ihm eine Paralysierung der bösen Folgen zunehmender Arbeitsteilung, die das laisser faire noch vermehren werde. Es soll mit gesteigertem Reichtum auch die Kultur allgemeiner werden.

III. Die Formel, die Bentham für jede soziale Ethik und Politik aufstellt, ist: höchstes Glück der größten Zahl. Er glaubt an die Möglichkeit, dies Ziel zu erreichen, untersucht das Gesellschaftsleben nach jeder Richtung hin, wie weit es seiner Forderung entspricht. So entgeht auch das Schulwesen nicht seiner Aufmerksamkeit, wird aber nicht in dem Maße gewürdigt, wie es der Vertreter eines Systems sollte, das zu seiner Realisierung so sehr auf allgemeine Volksbildung angewiesen ist. Bentham hofft auf bessere Gesetzgebung, größere bürgerliche Freiheit und erwartet von der Anpassungsfähigkeit der Menschen alsdann die Verwirklichung seines Zieles. Seine Bedeutung für die Volksschule lag somit weniger in seinen diesbezüglichen Äußerungen und Forderungen, sondern darin, daß er Ideen verfocht, die auf die Dauer durch sich selbst auf den notwendigen Weg der Volkserziehung hinwiesen.

Malthus sprach sich weit deutlicher aus über den Zusammenhang seiner „Bevölkerungslehre" mit der Volksbildung. Ursache an fast allem „Elend und Laster" sei die Unkenntnis des Bevölkerungsgesetzes; die Möglichkeit, diese zu beseitigen, hält er für gegeben: das beste Mittel sei — wenn alle Einrichtungen wegfielen, die Volksvermehrung bezweckten — die Belehrung aller; die Grundlagen habe die schon von A. Smith empfohlene Gemeindeschule zu bieten, wodurch auch sonst noch erfreuliche Resultate erzielt werden könnten. Er prüft, ob auch Nachteile mit diesen seinen Vorschlägen verbunden sind, und kommt zu gegenteiliger Ansicht. Nicht erwähnt er, daß durch eine gesteigerte Volksbildung die Bedürfnisse so gesteigert werden, daß leicht neben die physische Not eine psychische tritt, wenn nicht auch hier weise Einschränkung stattfindet. Aber auch die geistige Resignation bedarf desselben Mittels, der größeren Bildung.

c.

Wenn auch manches anders gekommen ist, als es sich die Frühliberalen dachten, wenn auch die allgemeine Volksbildung im Verlauf des 19. Jahrhunderts vielen Gegnern recht

zu geben scheint, jene Schriftsteller wollten das Glück aller — allerdings mit zu viel Optimismus. Wenn es aber einen Weg zum Glück gibt, ist es nicht der des Zurückschraubens der Volksbildung, sondern der Durchbildung.

Auch können die Frühliberalen nicht als Vertreter einzelner Klassen ausgesprochen werden; durch alle sollten alle möglichst zufriedengestellt werden; in kluger Zusammenarbeit, in weiser Mäßigung. Ihre Ideale sind den griechisch-neuhumanistischen, wie sie vor allem Wilh. von Humboldt in Preußen vertrat, nicht unähnlich. Was in Preußen nach 1806 auf dem Gebiete des Schulwesens geleistet wurde, erscheint wie eine eklektische, aber geniale Verwirklichung dessen, was die letzte Hälfte des 18. Jahrhunderts erstrebt hat, und zwar auf nationaler Grundlage.

B. Wer hat nach Ansicht der erwähnten Persönlichkeiten den Volksschulunterricht zu übernehmen?

a) Die Reformation sowie der Wunsch, die Schule zum wenigsten der alleinigen Machtsphäre der Kirche zu entziehen, sprachen dem Staat die Schule zu, ohne jedoch im allgemeinen den kirchlichen Geist gänzlich auszuschalten.

In England befürchtete man den Staat als Erzieher, weil er unter dem Einfluß der Hochkirche stand. Ad. Smith und Malthus schieben diese Bedenken beiseite; nicht so Bentham.

b) Nicht religiöse Erwägungen:

I. Dem aufgeklärten Despotismus war die Schule — wenn als zweckmäßig erkannt — selbstverständlich Staatsangelegenheit.

II. Für die Vertreter des laisser faire war ein staatliches Unterrichtswesen nicht unkonsequent, vom Zweckmäßigkeitsstandpunkt fast allein möglich.

c) Es fanden sich jedoch auch Gegner der Staatsschule unter den Liberalen, wie Mirabeau (Sohn) und Wilh. von Humboldt. Sie fürchteten, es gehe der Mensch über dem Bürger zugrunde, während doch der Staat einst überflüssig

sein müsse, wenn erst jeder einzelne die höchste Bildungsstufe „schöner Menschlichkeit“ erreicht habe.

Schluß.

Rückblick und Ausblick.

Im Verlauf der Jahre nahm der Anteil des Staates an dem Schulwesen ständig zu. Wie die ganze Entwicklung seit dem ersten Viertel des 19. Jahrhunderts, hat auch die Volksschule einen ungeahnten Aufschwung zu verzeichnen, zeitigte aber auch Begleiterscheinungen, die eine Verwirklichung des erträumten Glückes ins Unabsehbare hinausschoben. Trotzdem ist das Streben nach gesteigerter allgemeiner Bildung zu bejahen, wie jedes Vorwärtsstreben, weil es selbst „Glück“ ist.

Eine Volksschule im Sinne einer systematischen Unterweisung aller Menschen besteht, solange es Religionsgemeinschaften gibt, die, wie das Christentum, sich mühen, Anhänger zu gewinnen, bis „ein Hirt und eine Herde“ sei. Was diesen allgemeinen Unterricht von der Einrichtung unterscheidet, die wir heute Volksschule nennen, ist im wesentlichen das Ziel. Es erfuhr schon vom 14. Jahrhundert ab eine allmähliche Änderung, die mit der Zahl derer wuchs, die neben der Kirche ein Interesse an der Bildung des Volkes hatten. Größeren Umfang nahm diese Bewegung im 18. Jahrhundert an und offenbarte sich unter anderem auch in den Schriften, Briefen und Maßnahmen bekannter Vertreter des aufgeklärten Despotismus, Physiokratismus und Frühliberalismus.

Wie die Friedrich der Große, Maria Theresia, Joseph II., die Physiokraten und die Smith, Bentham, Malthus zur Volksschule Stellung nahmen, versucht unsere Arbeit darzulegen und damit zugleich die Zusammenhänge zwischen religiös-philosophischen, politischen, wirtschaftlichen Entwicklungen auf der einen und erzieherischen auf der anderen Seite.

Der Zweck ist einmal derselbe wie bei jeder historischen Untersuchung: Vervollständigung des Wissens von dem, was

gewesen ist und wie es zusammenhing. Sodann anderweitige Würdigung von Persönlichkeiten, die wir bisher in diesem Lichte weniger zu sehen gewohnt waren. Vielleicht wird so manches Lob eingeschränkt, mancher Tadel behoben.

Anderseits gibt die gegenwärtige Tendenz, zwischen Schule und Leben mehr als bisher Brücken schlagen zu wollen, — wohin auch die Bestrebungen der Fortbildungsschulfreunde gehören — die Berechtigung, einen Blick zurück in die Vergangenheit zu werfen, die sich mit ähnlichen Problemen beschäftigte. Wenn der „praktische Staatsmann" von heute in diesen Dingen um Rat angegangen wird,[1]) mag auch eine Frage an die Großen jener Zeit von Nutzen sein; ihre Beantwortung könnte mithelfen, die Aufgaben unserer Tage zu lösen.

Als Begründer der Volksschule mit neuen, weltlichen Zielen müssen die entwickelten Handelsstädte des späten Mittelalters angesprochen werden. Von ihnen wurde zuerst die Verbreitung elementarer Kenntnisse, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, verlangt und eingeführt, und zwar, um damit den Bedürfnissen des wirtschaftlichen Lebens entgegenzukommen.[2]) Zum Teil bedurfte es hierzu nur eines Ausbaues schon vorhandener kirchlicher Schulen, die bisher nur für geistlichen Nachwuchs sorgten.

Das Zeitalter der Entdeckungen mit seinem steigenden Verkehr, dem erweiterten Gesichtskreis, der Kunst, drucken zu können, wirkte in derselben Richtung weiter.

Durch die Reformation jedoch wurde der erdenfrohe Gedanke, der die Städte jede Möglichkeit zum Fortschritt wahrnehmen ließ, stark zurückgedrängt, und religiöse Probleme traten in den Vordergrund. Die nachfolgenden

[1]) Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart" brachte z. B. in Heft I eine Sammlung von „Äußerungen prakt. Staatsmänner zum Geschichtsunterricht u. zur staatsbürgerlichen Erziehung", so von Bülow. Posadowsky usw.

[2]) Vgl. hierzu: Prätorius über Lübeck, wo schon im 14. u. 15. Jahrhundert städtische Schreibschulen existierten (S. 12 ff.).

Des weiteren: Kinkel über hessische Städte, bes. Frankfurt und Kassel, mit ähnlichen Schulen (S. 1—15).

kriegerischen Wirren zerstörten geradezu die vielversprechenden Anfänge rührigen Lebens und mit ihm die weltlich orientierte Elementarschule. Von Bedeutung jedoch für die Zukunft war die allgemeine Verbreitung von Leseunterricht, auch für die Landbevölkerung, wie sie die neue Lehre forderte, damit jeder Anhänger selbst seine Bibel lesen könne, und zwar in deutscher Übersetzung. So wurde eine deutliche Scheidung gewonnen von der bisherigen internationalen Lateinschule. Eine weitere und zugleich die einschneidenste Folge der Glaubensspaltung war, daß mit dem reformierten Kirchenwesen auch die ihm eng verbundene Schule unter die Fürsorge der einzelnen Landesfürsten kam, womit Verstaatlichung und weiterhin Verweltlichung ihren Anfang nahmen.

Ein Beispiel bietet die Entwicklung der Volksschule in Brandenburg bzw. in Preußen.

Der große Kurfürst sowie sein Nachfolger, Friedrich I., widmeten der Schule kaum ihre Aufmerksamkeit; doch verdankt sie dem Pietismus in diesen Jahren einen gewissen Aufschwung. Erst von seiten Friedrich Wilhelms I. erfuhr sie offizielle Beachtung. Daß man diesen König den Begründer des preußischen niederen Schulwesens genannt hat, ist deswegen nicht zutreffend, weil unter ihm keine neue Zielsetzung stattfand. Unterstützung wurde der Volksschule nur als kirchlicher Einrichtung zuteil; die Lehren des Christentums sollten durch sie Verbreitung finden.[3]) Dadurch aber, daß Friedrich Wilhelm zugleich oberster Bischof und König von Preußen war, wurde sie in den Bereich der Staatsfürsorge gezogen, der sich mit der Zeit staatliche Zwecke zugesellen mußten; und das besonders dann, wenn bei der Krone nicht lediglich kirchliche Bildungsinteressen vorlagen.

[3]) Vgl. Barth, Geschichte der Erziehung, 1911: „Damit ist die tatsächliche Schule der deutsch-protestantischen Gebiete gekennzeichnet: sie war wesentlich religiös, die Volksschule ganz." . . . „wenn der Staat das Erziehungswesen leitete, so tat er es doch nur als Nachfolger des Bischofs der römischen Kirche, als Organ der Landeskirche".

Von einem Zusammenhang zwischen Staatswohl und Volksschule kann bei Friedrich Wilhelm insofern die Rede sein, als er den Wert christlicher Sitte und den Geist des Gehorsams gegen „die von Gott gesetzte Obrigkeit“ zu schätzen wußte. Aber an eine Erweiterung der Kenntnisse des Gesamtvolkes mit Rücksicht auf die Wohlfahrt von Fürst, Staat oder Individuum hat er nicht gedacht.

Daß dem selbstherrlichen Gottesgnadentum des Königs in politischer Hinsicht nur die Untertänigkeit der Bürger von Wichtigkeit erschien, jeder Gedanke aber an Betätigung des Volkes in Gesetzgebung und Verwaltung fern lag, ist selbstverständlich.

Was die wirtschaftlichen Verhältnisse angeht, ist zu bedenken, daß Preußen, wie noch die meisten Länder, ausgesprochener Agrarstaat war. Gewerbe, Industrie und Handel beschränkten sich im wesentlichen auf die Städte. Den Bedürfnissen nach elementarer Bildung suchten neben kirchlichen Schulen die Winkelschulen Rechnung zu tragen; daß sie tatsächlich eine Lücke ausfüllten, beweist ihre Unausrottbarkeit, trotz aller Anfeindungen. Aber für den Staat war noch nicht die Stunde des Eingreifens gekommen. Allerdings, „wenn man die merkantilistische Auffassung von der Hebung des Gewerbefleißes im Inneren folgerichtig zu Ende dachte, mußte man zu der Forderung einer allgemeinen Volksbildung kommen. Hochwertige Arbeitsprodukte können zu guter Letzt nur von einem Arbeiterstande geliefert werden, der ein gewisses Maß von Bildung besitzt“.[4]) Man kann weiter fortfahren und sagen: auch der Ackerbau bedarf „zu guter Letzt“ einer Bevölkerung, die eine Summe von Schulkenntnissen erworben hat, wie ja die heutigen Verhältnisse zeigen. Wäre solch „folgerichtigen“ Gedanken entsprochen worden durch eine mit entschieden größeren Mitteln geförderte Volksschule, so hätte das eine lobenswerte Arbeit zu Nutz und Frommen der Enkel bedeutet: jedoch unter der Voraussetzung, daß die

[4]) Damaschke, Geschichte der Nationalökonomie. S. 115.

Schranken fielen, die jede Unterweisung der einzelnen um ein gut Teil ihres Erfolges bringen mußten, nämlich Zunft und Leibeigenschaft. Solange Handwerker und Bauern nicht Herren ihres Handelns waren, fehlte jede Wertschätzung größerer Kenntnisse von seiten der Regierung wie der Regierten, weil sie nicht in entsprechender Weise verwendet werden konnten.

Und daß in den bestehenden sozialen Ordnungen je eine grundlegende Änderung eintreten könne, hielt der König für ausgeschlossen, und deshalb eine umfassende Arbeit für die Volksbildung für müßig. So genügte es ihm, wenn man bei der Erbauung neuer Schulhäuser „etwas aus Lehm zusammenklebte“. — „Als ihm die Wahl zwischen dauerhafter und unsolider Bauart der Schulhäuser gelassen wurde, entschied er sich für die letztere;“[5]) denn mehr wie zwanzig Jahre brauchten sie nicht zu halten. Derselbe Mann, der bewußt für die Zukunft seines Landes Armee und Staatsschatz vergrößerte, dem an sich also ein „zu Ende denken“ und dementsprechendes Handeln nicht fremd war, begnügte sich mit einer Fürsorge für die Schule von Jahr zu Jahr, weil er sie — abgesehen von ihrem christlichen Charakter — nicht als dereinstigen wichtigen Faktor im Staatswesen ansah. Immerhin erfuhr sie Unterstützung, zum Teil durch Überweisung staatlicher Gelder. Als eine Institution, die zu unterhalten Pflicht der Regierung geworden war, übernahm sie Friedrich der Große.

Unter ihm ändert sie ihren Charakter und leitet nunmehr ihre Ziele ab von der öffentlichen Wohlfahrt. Sie verliert jedoch nicht ihr bisheriges kirchliches Gepräge. Die offiziellen Erlasse des neuen Herrschers nehmen sich, was Religion anbelangt, aus wie die seines Vaters, sind abgestimmt auf dieselbe „aus Herzensgrunde aufseufzende Frömmigkeit“. Für konfessionellen Unterricht bleibt die meiste Zeit angesetzt; in katholischen wie protestantischen Gegenden behält die Geistlichkeit die Schulaufsicht. Aber es findet sich mehr

[5]) Vollmer, Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. S. 83.

als bislang Gewicht gelegt auch auf Schreiben und Rechnen und „allerhand nötige und nützliche Dinge“.[6]) Der schroffe Wechsel in der religiösen Anschauung zwischen Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. prägt sich dem niederen Schulwesen nur insoweit auf, als die Kenntnisse „von dieser Welt“ größere Berücksichtigung erfahren.

Daß der König so konservativ nach außen blieb, hat verschiedene Gründe.

Zunächst entstammen die Schulreglements und -edikte nicht der alleinigen Initiative und Abfassung Friedrichs. Eine Reihe weltlicher und geistlicher Berater haben hier mitgearbeitet, die des Königs philosophische Meinungen nicht teilten. Auf ihren von Herzen kommenden Beistand war er angewiesen, vor allem bei der praktischen Durchführung der Pläne.

Seine eigene Auffassung von der Möglichkeit einer Volkserziehung war zudem recht skeptisch. Im Durchschnitt ging sein Urteil über die moralische und intellektuelle Entwicklungsfähigkeit der Menschen dahin, daß zwar ein Fortschritt möglich sei, aber nur mühsam und allmählich, und zwar setzte er weder in den einzelnen noch in die Art besonderes Vertrauen. Daneben finden sich pessimistischere und optimistischere Äußerungen. An Voltaire schrieb er (1765): „Ich gratuliere Ihnen zu der guten Meinung, die Sie von der Menschheit haben. Ich, der ich diese zweibeinige Gattung ohne Federn durch die Pflichten meines Standes sehr genau kenne, ich sage Ihnen vorher, daß weder Sie noch alle Philosophen der Welt die menschliche Rasse von dem Aberglauben heilen werden, an dem sie hängt; . . . es gibt wenig Seelen, die so philosophisch und so stark geartet sind.“ In dem „Brief eines Genfers“ dagegen heißt es: „Kurzum, ich bin überzeugt, daß man aus dem Menschen machen kann, was man will.“ Doch ist seine leitende Überzeugung von der Kindesseele nicht die Lockes von der tabula rasa: nur in Grenzen seiner Veranlagung und Begabung kann

[6]) Generallandschulreglement, § 20.

ihm der Mensch beeinflußt werden. „Er war ein viel zu guter Kenner von sich und anderen, um zu glauben, daß erzieherische Mächte den Charakter eines Kindes ändern könnten.“[7])

Daß der König, seiner Auffassung entsprechend, nicht mit allzu großem Eifer an ausgreifende und plötzliche Umgestaltungen des niederen Schulwesens heranging, ist somit erklärlich.

Hinzu kam endlich die Ungunst der äußern Verhältnisse. Die Durchführung der schon 1717 angeordneten allgemeinen Schulpflicht wurde behindert durch die Hörigkeit der Bauern und die langen Kriegsjahre: in den Kriegen hatte der Adel gute Dienste getan, viele Opfer an Gut und Leben gebracht. Größere Schullasten wären neue schwere Verpflichtungen gewesen, die den Feudalen durchaus nicht gelegen kamen. Gesinnungen wie die des Herrn von Rochow waren vereinzelt. Mit Gewalt wollte Friedrich II. gegen die Säumigen nicht gern vorgehen.[8])

Die große Menge aber stand nach den Kriegsunruhen mehr denn je allem fern, was Bildung hieß. Ihr durfte man nur langsam mit neuem Lehrstoff kommen. Das einzige, was zu tun möglich schien, versuchte Friedrich, nämlich die vorhandenen Schulen zu halten und nach Maßgabe finanzieller Leistungsfähigkeit neue zu gründen, damit die Volksschuleinrichtung als solche blieb bzw. erweitert wurde. War erst die Schule überall eingeführt, dann ließ sich langsam das Ziel höher stecken und auch äußerlich verschieben. Der König wappnete sich mit Geduld, weil er etwas erreichen wollte. „Ich reformiere die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen; aber dreißig Jahre gehören dazu, um Früchte zu sehen,“[9]) d. h. Resultate, die in etwa den Idealen des Königs entsprachen.

[7]) K. Lamprecht, Deutsche Geschichte, Bd. 8.

[8]) Man vergleiche hierzu die Bevorzugung des reichen Landadels durch Friedrich II. überhaupt. S. Schlosser, Weltgesch., Bd. 14, S. 372 73.

[9]) Aus einem Briefe an d'Alambert von 1772.

Vor allem ist nicht zu übersehen, daß die Schulreformen nicht die erste und einzige Sorge Friedrichs waren. Bis zum Hubertusburger Frieden war Preußen fast ununterbrochen in Kriege verwickelt: was sie vernichtet hatten, mußte in den Jahren des Friedens wieder hergestellt werden. Wie umfassend damals die Tätigkeit des Königs war, ist hinreichend bekannt. Alles erbat die Hilfe des absoluten Monarchen. Daß da der Fortschritt der Volksschule ein langsamer war, nimmt nicht wunder, eher noch, daß sie überhaupt beachtet und gefördert wurde.

Was veranlaßte den vielbeschäftigten Mann hierzu?

Das Ziel, das bisher das meistbedeutende war, die Ausbreitung des christlichen Glaubens um seiner selbst willen, kommt für Friedrich II. nicht in Betracht. Wenn seine Erlasse trotzdem die Ausbreitung des Christentums verlangen, so sind es neben den oben angeführten Gründen negativer Art (Rücksicht auf die Berater und den Volksglauben, Skepsis in Bildungsfragen) solche positiver Natur: die Religion soll das sittliche Verhalten der Leute beeinflussen, bis ein größeres Maß moralischer und intellektueller Bildung allgemein geworden ist.

Koser ist zwar der Ansicht,[10]) daß Friedrich II. diesen Zweck verfolgt habe. Es finden sich tatsächlich Äußerungen des Königs, die ihm recht zu geben scheinen: so in einem Briefe an Voltaire (1766): „Sie glauben, daß meiner Meinung nach das Volk die Zügel der Religion gebraucht, um in Schranken gehalten zu werden; ich versichere Sie, daß ich das nicht meine; im Gegenteil, die Erfahrung stellt mich vollständig auf seiten Bayles. Eine Gesellschaft könnte nicht ohne Gesetze bestehen, wohl aber ohne Religion, vorausgesetzt, daß eine Macht vorhanden ist, die durch fühlbare Strafe die Menge zwingt, jenen Gesetzen zu gehorchen."

Die Voraussetzung, die hier gemacht wird, findet sich praktisch nie, und daß Friedrich sie auch in seinem Staate nicht verwirklicht glaubte, geht aus einem Schreiben an

[10]) Koser, Friedrich der Große, Bd. 2b, S. 592.

Zedlitz hervor (1729): „daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut, und müssen sie davon nicht abgehen, daß die Leute Attachement zur Religion behalten und sie soweit bringen, daß sie nicht stehlen und morden". Ohne Zweifel wird hiermit dem christlichen Lehrer eine Tätigkeit zugedacht, die den polizeilichen Aufgaben des Staates dienen soll.

Daß der König seine Untertanen nicht grundsätzlich auf dem bisherigen religiösen Niveau halten, d. h. „verdummen" will, das bezeugen seine teilweise recht kräftigen Äußerungen über die „Volkverdummer". Aber solange seine eigene Weltanschauung noch nicht allgemein geworden ist, — ob es je eintreten wird, ist ihm mit Zeiten sehr unwahrscheinlich — muß die positive Religion ihre Stelle einnehmen und ihre Aufgabe erfüllen, d. h. neben den Gesetzen eine Führerin durchs Leben sein.

Diese Auffassung von der Volksreligion war nicht neu; daß er die Schule in diesem Sinne als Proselytenmacherin benutzte, wurde ihm durch ihren bisherigen Charakter nahegelegt.

Eine gewisse Gegnerschaft gegen den Katholizismus, die auch in seiner Schulpolitik zutage tritt, ist zum wenigsten auf eine Bevorzugung des Protestantismus als einer besseren Religion zurückzuführen. Als Anhänger der Aufklärung war Friedrich grundsätzlich tolerant: zudem stand er jedem Bekenntnis gleich fremd gegenüber. Und doch schrieb er an den Prinzen Heinrich,[11]) im Falle der Wahl würde er die protestantische Religion der katholischen vorziehen. Ausdrücklich wollte er, daß die protestantischen Landschulmeister das Volk in „Religion und Moral" unterrichteten, damit die jungen Leute ihm nicht katholisch würden; denn es sei dies für den Staat zweckmäßiger. Er fürchtete, zu viele Untertanen an die alte Kirche zu verlieren und dadurch als oberster Bischof und somit als König von Preußen an Einfluß einzubüßen! „Nichts ist gefährlicher, als wenn die Katholiken die Ober-

[11]) Oeuvres, Brief vom 26. Nov. 1781.

hand in einem Lande haben, wegen der Verfolgungen und des Ehrgeizes der Päpste, und weil ein protestantischer Fürst weit mehr Herr bei sich ist als ein katholischer," heißt es in der Instruktion an Major Borke. (Oeuvres, Bd. 9.)

Doch haben im allgemeinen die Schulen beider Konfessionen tatsächlich gleiche Unterstützung erfahren, zumal die Bevölkerung in den eroberten Gebieten zumeist katholisch war und hier besondere Veranlassung vorlag, sich den Verhältnissen anzupassen.

Und wenn der König sich immer wieder bemüht, den „lächerlichen Aberglauben" zu beseitigen, so spielt auch die Besorgnis vor unkontrollierbaren Mächten hierbei eine große Rolle. Orthodoxe Religion und Aberglaube waren häufig für Friedrich identisch: „Was macht es mir, ob man vor einem Stück ungesäuerten Brotes kniet, vor dem Ochsen Apis, vor der Bundeslade oder vor einer Bildsäule? Es ist nicht der Mühe wert, darunter zu wählen: der Aberglaube bleibt derselbe."[12]) Sollten auch die Konfessionen — für einstweilen — gewisse Unterstützung finden, so bangte dem König doch vor Auswüchsen, die das Gegenteil des gewünschten Erfolges herbeiführen könnten, nämlich Verringerung des königlichen Einflusses auf seine Untertanen.

So sollte denn auch in diesem Sinne die Volksschule tätig sein.

Doch waren es nicht die einzigen Aufgaben im Dienste des Staates.

Ein Unterricht aller war dem Könige auch soweit erwünscht, als er zum Verständnis der behördlichen Maßnahmen nötig erschien.

Die Menge soll ein bearbeitbares Material für die höhere Intelligenz des Monarchen und der Regierung sein. „Der Fürst ist der Gesellschaft, was der Kopf für den Körper: er muß sehen, denken, handeln für die Gesamtheit, um ihr die Vorteile zu verschaffen, für die sie empfänglich ist."[13]) Ist die Gesamtheit noch nicht „empfänglich", so muß sie es

[12]) An Voltaire, Sept. 1766.

[13]) Essai sur le gouvernement.

werden: darum „verlangt die wahre Wohlfahrt des Staates, sein Vorteil und sein Ansehen, daß seine Bevölkerung möglichst unterrichtet ist, daß es möglich wird, ihm in jeder Hinsicht eine Anzahl von geschickten Untertanen zur Verfügung zu stellen, die fähig sind, sich mit Geschick den verschiedenen Beschäftigungen zu widmen, die ihnen anvertraut werden müssen."[13])

Lebhaft widerspricht der König den „falschen Politikern, die in ihrer Beschränktheit geglaubt hätten, es sei leichter, ein unwissendes und stupides Volk zu regieren als eine aufgeklärte Nation; lehre doch die Erfahrung, daß ein verdummtes Volk launenhafter und widerspenstiger sei; daß es schwerer halte, diesem die Hartnäckigkeit abzubringen, als ein aufgeklärtes Volk von vernünftigen Dingen zu überzeugen."[13]) Schon war ein Schritt weiter getan zwischen Fürst und Volk; schon bedurfte man „oben" der Einsicht aller, damit sie die Gedanken der Regierung nachdenken konnten. Friedrich II. war die Idee von den Hoheitsrechten des Volkes zwar nicht fremd: auch er war der Meinung, daß der Regent nur der Diener der Gesamtheit sei, daß vor Zeiten die Menschen die Könige zu Hütern der Gesetze bestellt hätten, und verschloß sich nicht den Bedenken gegen die Erbmonarchie; aber er teilte die Ansicht Hobbes, daß der „Vertrag" unlösbar, die Macht des Herrschers unteilbar sei. In seiner abfälligen Kritik des Natursystems von Holbach schreibt er: „Die wahren Gefühle des Autors werden erst zu Schluß seines Werkes deutlich; da lehrt er uns, daß seiner Meinung nach die Untertanen ein Recht hätten, ihre Souveräne abzusetzen, wenn sie mit ihnen unzufrieden sind."

Auf jeden Fall war ihm in Preußen augenblicklich die absolute Monarchie die beste Regierungsform. An eine korrigierende Beratung und gesetzgeberische Betätigung des Volkes dachte er nicht. Dagegen sprach sein berechtigtes Überlegenheitsgefühl und die pessimistische Auffassung von der Entwicklungsmöglichkeit der

[13]) Essai sur le gouvernement.

Menge. „Wenn je die hohen Ideen unserer Philosophen sich verwirklichen sollten .... so wäre auch erforderlich, was mir unmöglich scheint, daß diese zu Richtern ihres Herrn erhobenen Untertanen sowohl weise wie billig wären.“[14]) Über Volksvertretungen sagt er in seinem Briefe an Voltaire[15]): „Aber das Parlament ist aus Menschen zusammengesetzt, und die Hinfälligkeit menschlicher Tugenden zeigt sich weit eher bei Beratungen großer Körperschaften als bei Beschlüssen, die im Kreise weniger Personen gefaßt werden. Wenn unsere Art nicht im allgemeinen alles mißbrauchte, gäbe es keine bessere Einrichtung als die einer Versammlung, die das Recht hätte, den Souveränen Vorstellungen zu machen in betreff der Ungerechtigkeiten, die sie willens wären zu tun. Wir sehen jedoch in Frankreich, wie wenig diese Versammlung an das Wohl des Staates denkt ... da Ihre Franzosen von der englischen Manie besessen sind, haben sie auch das Tadelnswerteste der Engländer nachgeahmt, nämlich sich bestechen zu lassen.“

Wenn also auch „an sich“ das Volk sein eigner Herr sein soll, so erscheint dem Könige doch in absehbarer Zeit ein solcher Zustand nicht vereinbar mit dem Wohle des Staates. Daher braucht auch die Volksbildung nach einem derartigen Ziele nicht orientiert zu werden.

Fassen wir die wirtschaftliche Lage unter Friedrich dem Großen ins Auge, so ist kein wesentlicher Unterschied zu verzeichnen gegenüber den Zeiten Friedrich Wilhelms I. Die allgemeine Beschulung konnte auch hier nur den Sinn haben, bei der Bevölkerung Verständnis und Entgegenkommen für die Initiative der Regierung zu fördern; wie nötig das war, erfuhr der König oft genug. Als er versuchte (1767), eine neue Aufteilung der in Gemenge durcheinander geworfenen Wiesen und Äcker herbeizuführen, sah er sich veranlaßt, „ein ganz glatt Bügelchen“ drucken zu lassen, daß die Bauern es für einige Pfennige wie den

[14]) Vgl. Kritik zu Holbach.
[15]) Oeuvres, 23, S. 378.

Kalender kaufen könnten. Und als die Sache doch nicht vorwärts ging, beklagte er sich, nur hier zu Lande könne er es nicht dahin bringen, weil die Leute so töricht wären, selbst ihren Vorteil nicht zu verstehen.[16]) Ein andermal empfahl er, nur „vernünftige und gesittete“ Ansiedler aufzunehmen, die durch ihr Beispiel das Volk aus seiner Blindheit und Dummheit reißen könnten.[17]) In dem Testament vom Jahre 1768 klagte der König: „Jedermann hält nur die Gebräuche seiner Väter für gut. Man liest wenig; hat keine Lust, sich darüber zu unterrichten, wie man etwas anders machen könne: und von mir, der ich immer nur Gutes getan, denken sie, daß ich ihnen das Messer an die Kehle setzen will, sobald es sich darum handelt, eine nützliche Verbesserung oder überhaupt eine Änderung einzuführen.“

Aber wie Friedrich die religiösen Einflüsse begrenzt sehen wollte, keine politische Bildung anstrebte, die über die Grenzen eines passiven Verhaltens hinausführen, ebensowenig sollte ihm anderweitig zu viel gelehrt werden. Bekannt ist seine Äußerung vom Jahre 1779: „Sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bißchen Lesen und Schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden. Deshalb muß man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, daß sie das Notwendige lernen, aber nach der Art, daß die Leute aus den Dörfern nicht weglaufen, sondern hübsch dableiben.“

Diese Furcht vor dem „Zuviel“ ist bezeichnend für den aufgeklärten Despotismus; er wollte gern mit den modernen Philosophen gehen, machte aber dann ein Ende, wenn irgendwie Gefahr für den Staat im Anzug schien. Überall schien ihm eine behördliche Skala notwendig und möglich zu sein. Eine weitgehende Entwicklungsfreiheit aller war ihm undenkbar, ohne daß die Existenz des Staates untergraben würde.

So war denn auch der Volksschule ihr Ziel gesteckt: mitzuarbeiten an der Macht Preußens, mochten auch die

[16]) Vgl. Koser, Bd. 2b, S. 369/70.
[17]) Ebenda, S. 375.

Erfolge einer spätern Generation vorbehalten sein. Das Schulhaus war dürftig, der Lehrer arm, der Fortschritt langsam, es paßte so zu dem ganzen Staate, wo in mühsamer Arbeit Stein auf Stein herbeigetragen wurde, wo der einzelne entsagen mußte, König wie Untertan. Die Dorf- und Stadtjugend mußte ihre sechs bis acht Jahre auf der Schulbank absitzen, ohne im allgemeinen soviel zu lernen, daß es dem Aufwande an Zeit und Verdruß in etwa entsprochen hätte. Lehrer und Schüler waren — wenn man so will — die Opfer, die jede Neuerung haben will. Unerbittlich zog der Staat nach und nach alle zu seinem harten Dienst heran: ihr Lohn war, die Ahnen freier, mächtiger und reicher Urenkel zu sein, die ihre Größe nicht zum wenigsten der stetig verbesserten Volkschule danken.

Den Namen eines Begründers der preußischen Elementarschule verdient Friedrich II.: er hat ihr Aufgaben gestellt, die sie bislang nicht hatte, und in kluger Zusammenarbeit und weiser Mäßigung versucht, seine Pläne zu verwirklichen.

Ging sein Streben auch dahin, selbstherrlich, „despotisch", den Staat groß zu machen, das Volk nur als Mittel zu benutzen, so war er doch „aufgeklärt" genug, Erfolg nur bei „vernünftigen" Untertanen zu erwarten. Damit bahnte er dem Individualismus die Wege; hatte erst der einzelne gelernt, mit Vernunft zu gehorchen, so konnte die Kritik an dem bisherigen System nicht ausbleiben: sie schloß den Wunsch nach Betätigung im öffentlichen Leben in sich, damit auch, zugleich mit den Interessen des Staates, den Anforderungen des „Ich" Gerechtigkeit würde, dem doch „eigentlich" die Institution „Staat" zu dienen habe. Diese Entwicklung fand jedoch nicht unbeeinflußt statt durch den Werdegang der Erziehungsideen im Auslande, zumal in Frankreich und England. Preußens Nachbarstaat Österreich aber kam hierfür kaum in Betracht, empfing vielmehr ein gut Teil Anregung zur Begründung und Erweiterung seines Volksschulwesens durch die Tätigkeit Friedrichs des Großen auf diesem Gebiete.

Im selben Jahre wie er, 1740, bestieg Maria Theresia den Thron. Sie konnte, wie in so manchen Dingen, so auch in Hinsicht auf das niedere Schulwesen, nicht das glückliche Erbe antreten wie ihr Gegner; denn „von den Verfügungen der landesfürstlichen Regierung unter Karl VI. wurde die Volksschule überhaupt nicht berührt".[18]) Wir haben es hier mit einem Lande zu tun, dessen Bevölkerung und Dynastie katholisch war, im Gegensatz zu Preußen. In Österreich war nicht der Kaiser summus episcopus, sondern der Papst, der nicht das Interesse an einer weltlichen Bildung des Volkes haben konnte wie ein Landesfürst; der Zusammenhang zwischen Staat und Kirche bzw. Schule war nicht so eng wie in protestantischen Gebieten. Und wenn auch verschiedentlich von katholischer Seite der Versuch gemacht wurde, neben dem religiösen Unterricht die elementaren Kenntnisse weitern Kreisen zu vermitteln, so reichte doch der Einfluß dieser wenigen nicht aus, um eine allgemeine Besserung durchzusetzen, weil man in Wien an höchster Stelle kein Verständnis dafür zeigte; das war aber in einem absolutistisch regierten Staate Voraussetzung des Erfolges.

Eine Änderung trat ein unter Maria Theresia, und zwar dank ihrer Auffassung vom Herrscherberufe. Wollte sie auch unumschränkte Regentin sein, so dachte sie sich doch ihr Verhältnis zu den Untertanen ungleich enger, herzlicher, als es durchschnittlich im 18. Jahrhundert zwischen König und Volk zu sein pflegte. Sie war mehr „Landesmutter" als „erster Diener des Staates". Das Wohl und Wehe des Bürgers ging ihr persönlich zu Herzen; und da sie selbst eine tiefgläubige Katholikin war, erschien es ihr als heiligste Pflicht, auch die „Landeskinder" in dieser Weltanschauung zu erziehen. Dadurch wurde jener innige Zusammenhang zwischen Staat und Kirche geschaffen, wie er bisher in Österreich nicht bestanden hatte; so fanden auch diejenigen Gehör, die einer Verbreitung der katholischen Volksschule das Wort redeten. Kennzeichnend hierfür ist das erste Eingreifen

[18]) Strakosch-Graßmann, S. 84.

des Staates zur Hebung des niederen Schulwesens in Steiermark unter Maria Theresia.[19])

Die Anregung ging von den Jesuiten aus, die in Graz Schule hielten, und führte zu ausgedehnten Untersuchungen über den Schulzustand des Landes, die 1756 ihren Abschluß fanden. Ein weiteres Eingehen auf die Sache verhinderte der siebenjährige Krieg (1756—1763).

Wenn derartige Vorarbeiten auch späterhin kaum mehr verwertet wurden, so hatten sie doch in weiteren Kreisen ein Interesse für die Volksschule wachgerufen, den zuständigen niederen Behörden ein neues Feld der Betätigung eröffnet und die Kaiserin über die Lage besser unterrichtet.

Es dauerte rund 14 Jahre, vom Anfang des großen Krieges gerechnet, bis die Untersuchungen wieder in größerem Umfange aufgenommen wurden, und zwar geschah es auf Veranlassung des Bischofs Firmian von Passau für die Länder Österreich und Böhmen. Demzufolge tauchten eine Menge Projekte auf, die immerhin den Erfolg hatten, daß Maria Theresia nicht einseitig über die schwebende Angelegenheit orientiert wurde, anderseits auch erkannte, daß der Wunsch nach besserer Volksbildung allgemein war.

Wie oben schon angedeutet, übte auch die Förderung der Volksschule durch Friedrich II. einen nicht zu unterschätzenden Einfluß aus, zumal das Vorgehen des Königs sich in christlichen Bahnen hielt, in Schlesien sogar in katholischen. Wenn sie den siegreichen Gegner auch haßte, so mußte sie doch seine großzügige Art, für sein Land zu sorgen, anerkennen, und sie zögerte nicht, auf verschiedenen Gebieten die preußische Methode zu übernehmen.

Darum ist es auch bemerkenswert, daß Ignatz von Felbiger, der Mitarbeiter Friedrichs am Generallandschulreglement für Schlesien, von der Kaiserin berufen wurde, die Regelung des niederen Unterrichtswesens in Österreich vorzunehmen.

[19]) Vgl. Schmuts Aufsatz unter dieser Überschrift in den „Beiträgen zur Österr. Erzieh. u. Schulgeschichte", Heft XI.

Was ihm selbstverständlich auch empfahl, war seine Eigenschaft als Abt des Klosters von Sagan.

Seine Übersiedlung nach Wien erfolgte zu Anfang des Jahres 1774. Seit etwa drei Jahren war man beschäftigt mit den Untersuchungen und der Prüfung der Reformpläne. Maria Theresia wußte jetzt was sie wollte, so daß es Felbiger gelang, bis zum Dezember desselben Jahres seine „Allgemeine Schulordnung" zur Zufriedenheit der Kaiserin fertigzustellen. Wie sehr sie sich von ihm verstanden glaubte, zeigt ihre sich gleichbleibende Schätzung des Mannes. Am 4. Juli 1778, also vier Jahre später, schrieb sie an Erzherzog Ferdinand: „Der Prälat von Sagan existiert nicht mehr, da der König ihm seine Abtei genommen hat. Er ist jetzt Probst des Kapitels zu Preßburg; ich bin froh, daß er mir gehört: er ist ein schätzenswerter und kenntnisreicher Mensch." — Kurz vor ihrem Tode vermachte sie dem Normalschulfonds 100000 Gulden, die Felbiger verteilen sollte.

Daher müssen bei der Frage, was Maria Theresia mit der Volksschulförderung bezweckt hat, Felbigers Schriften berücksichtigt werden, zumal die Äußerungen der Kaiserin selbst über ihre diesbezüglichen Absichten ziemlich selten sind, wie die „Briefe an Kinder und Freunde" zeigen. Es müssen vielfach Schlüsse gezogen werden aus dem, was sie gebilligt und getan hat.

Daß sie dem niederen Schulwesen Aufmerksamkeit schenkte, rührte her von ihrer Anhänglichkeit an den katholischen Glauben, und Zeit ihres Lebens ist für sie das erste Ziel aller Volksschulpolitik gewesen, für den Katholizismus mittels der Volksschule Mission zu machen. Einer Herrscherin, die das irdische Dasein nur als Vorstufe zu einem besseren Jenseits auffaßte, die glaubte, für jede verlorene Seele ihrer Untertanen dereinst Rechenschaft ablegen zu müssen, war die Unterstützung der Religion selbstverständlich, selbst wenn das Wohl ihres Staates nichts damit zu tun hatte.

Und dann war der Katholizismus „seit Menschengedenken" der Glaube der Habsburger gewesen: mußte sie nicht

schon aus Pietät festhalten an dem, was ihre Ahnen hochgeschätzt hatten, dem sie Bestand und Größe des Reiches verdankten!

Doch abgesehen von diesen idealen Gesichtspunkten schien auch die Klugheit des Herrschers eine Unterstützung der Religion zu empfehlen; sie sollte dem schädlichen Aberglauben steuern, die Sittlichkeit wahren, den Gehorsam predigen zu einer Zeit, wo der „Geist der Widersetzlichkeit", eine Folge unseres „aufgeklärten Jahrhunderts", ihr allgemein zu werden drohte.

Wenn aber auch die Ziele der Schule in erster Linie katholische waren, so schien ihre Förderung noch in anderer Weise mit dem Wohle des Staates zusammenzuhängen.

Die Kriege mit Preußen hatten das Gute gehabt, auf die Schwächen der habsburgischen Monarchie nachdrücklichst aufmerksam zu machen; und nichts war so unerfreulich aufgefallen als die Finanzmisere des Landes. Maria Theresias Reformen gingen dahin, den Ständen das Steuerbewilligungsrecht zu nehmen, um der Krone selbständigeres und schnelleres Handeln zu ermöglichen. Damit aber der Beamtenstaat die Angelegenheit in die Hand nehmen konnte, mußte Klarheit in die Verhältnisse zwischen Bauern und Grundherren geschafft werden, und damit wurde das größte Problem aufgerollt, das der Agrarverfassung. Über den Erwägungen und Arbeiten in dieser Frage, die sogar Maria Theresia zur Forderung vollständiger persönlicher Freiheit der Bauern mit Eigentum an Grund und Boden bewogen, kam immermehr die Erkenntnis, wie ungemein wichtig eine „Aufklärung" der Untertanen war; das aber setzte eine allgemeine Volksschule voraus. „Ehe man sie will zu was nützliche machen, muß man sie überdenckende êtres machen."[20] E. Gothein sagt über die Reformbestrebungen im Breisgau:[21] „Unglaublich waren die Schwierigkeiten, die der Kommissar der Kaiserin, von Scheiner, ein energischer Beamter, der bei ähnlichen Geschäften in Böhmen seine Erfahrungen gesammelt

[20]) Vgl. Arneth, Maria Theresia, Bd. 8, S. 136.
[21]) Vgl. Gothein, S. 17.

hatte, noch zu überwinden hatte. Die Bauern wollten sich durchaus nicht auf die Vermessung und Ertragsschätzung ihrer Äcker einlassen, obgleich das ganze Werk doch zu ihrem Nutzen unternommen war." Und wie hier, so zeigte sich allenthalben ein Neuerungen feindlicher Geist.

Und noch schärferen Widerstand erfuhr die Kaiserin von seiten der privilegierten Stände, so daß sie entschieden vorgehen mußte. War der Grund ihres Einschreitens auch gegeben durch die finanziellen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, so mußte der Kampf zwischen Krone und Ständetum doch notwendig zu politischen Auseinandersetzungen führen. Die despotischen Stände zwangen dem Fürsten den Despotismus auf, und da die Verhältnisse nach Zentralisation der nationalen Kräfte verlangten, mußte eine energische Herrscherin, wie es Maria Theresia war, Sieger bleiben. Aber es wäre irrig, anzunehmen, daß sie durch die Bildung der Massen ein politisches Gegengewicht gegen die Stände hätte gewinnen wollen. Sie gedachte nicht, den einen Hemmschuh durch einen andern zu ersetzen, und zu diesem Zwecke unter anderem auch die Volksschule zu unterstützen. Was sie erziehen wollte, waren Katholiken und brauchbare Untertanen.

Die Beurteilung, die sie als Gönnerin des niederen Unterrichtswesens erfahren hat, geht u. E. vielfach über das berechtigte Maß von Anerkennung ihrer Tätigkeit hinaus. Weder sie noch Friedrich der Große haben ihren Ländern das Volksschulwesen geschenkt wie einst Prometheus den Menschen das Feuer. „Die Volksschule ist nicht zu irgendeiner Zeit plötzlich geworden. Keine große Bewegung, keine Regierungsgewalt, keine Persönlichkeit hat sie geschaffen. Sie entstand allmählich, wie jede andere große Institution unseres Kulturlebens."[22]

Aber wie dem Könige gebührt auch ihr der Name einer „Begründerin" in dem Sinne, daß sie ihre Macht für die Bildung des Gesamtvolkes in die Wagschale

[22]) Vgl. Tews, S. 4.

geworfen hat — gleichviel aus welchen Gründen — und damit der Sache zum Durchbruch verholfen hat. Eine andere Frage ist, ob die Beweggründe des einen oder des anderen höher zu bewerten wären: das Urteil hängt ab von der Stellungnahme jedes einzelnen zum Ideal einer Volksschule und ist, wie so manches, Sache des Glaubens. Das wesentliche für die Mit- und Nachwelt war, daß ein niederes Schulwesen auf breiter Basis vorhanden war: zu dieser Tatsache mußte vor allen Joseph II. Stellung nehmen, als ihn der Tod der erlauchten Kaiserin im Jahre 1780 zum alleinigen Herrscher machte.

Der Konnex zwischen Staat und Kirche und Schule war durch Maria Theresia hergestellt worden; die Fortschritte von Zentralisation und Absolutismus hatten das Verhältnis noch enger gestaltet, und Joseph war nicht der Mann, sich seine allesumfassende, unabhängige Position irgendwie schmälern zu lassen: so blieb auch das Schulwesen unter fürstlicher Obhut. Die Gefühle des Kaisers für den Katholizismus würden ihm dasselbe zwar nie so nahe gebracht haben wie seiner Mutter: er war kein Frommer, aber auch kein Ungläubiger. Was ihn, wie sein Vorbild Friedrich II. und zum Teil auch Maria Theresia, für das Christliche an der Schule gewann, war seine Verwendbarkeit im Staatsdienste. Um jedoch den fürstlichen Einfluß zum maßgebenden zu machen, wird der Verweltlichung des Lehrerstandes Vorschub geleistet, besonders durch Aufbesserung der Gehälter und durch Hebung ihrer gesellschaftlichen Stellung, besonders dem Klerus gegenüber.

Wie die Schule, so übernahm Joseph auch den Kampf mit den Ständen von Maria Theresia: ihm war es nicht nur mehr um bessere Finanzverhältnisse zu tun und um das Wohl der Bauern, sondern auch um möglichste Einschränkung aller Ausnahmestellungen, wie sie bisher bestanden hatten. Er empfand die Bevorzugung gewisser Kreise als Unrecht den andern Untertanen gegenüber, wollte aber auch seine eignen Maßregeln nicht durch eine mächtige Aristokratie gestört sehen. Er wünschte sich direkt an sein Volk wenden

zu können, wenn er Neuerungen einzuführen gedachte, wobei er hinreichend die Macht der Unwissenheit kennen lernte. Kein Fürst des 18. Jahrhunderts hat sich so sehr wie er der Zeitungen und Flugschriften bedient, um seine Untertanen zu belehren. Das setzte zum wenigsten eine allgemeine Kenntnis des Lesens voraus: zum Verständnis und zur praktischen Verwertung gehörte noch weit mehr, so daß eine allgemeine elementare Beschulung Notwendigkeit blieb.

Wenn seine aufklärerische Tätigkeit, seine Erlasse mit den gewissermaßen entschuldigenden Auseinandersetzungen auch die Kritik heraufbeschworen, eine „öffentliche Meinung" bildeten, so lag Joseph jeder Gedanke an einen daraus entstehenden politischen Machtfaktor fern: auch sollte nicht etwa dem einzelnen damit ein Gefallen getan werden. Keinem galt die Persönlichkeit weniger als dem Kaiser. Friedrich II. hatte wenigstens seine oft individualistisch anmutende Philosophie, Maria Theresia ihr mitfühlendes Herz, Joseph II. aber war nur „erster Diener des Staates". Er verkörperte den Höhepunkt jener Richtung, die dem Moloch Staat Fürst und Volk opferte, ohne damit etwa späteren Generationen das „höchste Glück der Erdenkinder" verschaffen zu wollen. Tatsächlich führte ihr Vorgehen doch zu diesem Streben, was in der „Legende vom Kaiser Joseph"[23]) — vom sozialistischen Standpunkt aus — ausgedrückt wird: der Absolutismus ist der „Träger des historischen Fortschrittes und Schrittmacher der um ihre Befreiung kämpfenden Bourgeoisie" geworden.

Die Bildung des Volkes ließ sich nicht genau in dem Maße regeln, wie es dem aufgeklärten Despotismus als richtig erschien. „Die Geister, die man rief", ließen sich nicht die Dinge und Fragen für ihr philosophisches Erstaunen, Kritisieren und Reformieren verschreiben. So fand auch im Polizeistaat, unter Mithilfe der Volksschule, das neue Evangelium von der wirtschaftlichen und politischen Freiheit Aufnahme,

[23]) Vgl. Zeitschr. Der Kampf, Okt. u. Nov. 1912.

hauptsächlich durch den Einfluß der Physiokraten: manches ihm zweckmäßig scheinende hatte Joseph II. bereits ihren Lehren entnommen. Was er nicht wollte, führte sich mit der Zeit von selbst ein.

Der Individualismus war allerdings schon seit den Tagen der Renaissance wieder kräftig zur Geltung gekommen, hatte aber im wesentlichen sich an den inneren Menschen gewandt, seine religiösen, philosophischen, künstlerischen Seiten erfaßt. Jetzt, im Verlauf des 18. Jahrhunderts, wurde mehr als bisher der Mensch als Gesellschaftswesen unter dem Gesichtswinkel des Individualismus besehen: wirtschaftliche und politische Freiheit des Einzelnen in Grenzen des Gemeinwohls wurde Ideal, besonders in Frankreich und England.

Das Auftreten der Physiokraten — von rund 1750 ab — fiel in eine für Erziehungsprobleme interessierte Zeit. Zwischen den üblichen Lehren, die bisher meist von kirchlicher Seite aus in den Schulen übermittet wurden, und dem inneren Erleben des Einzelnen hatte sich schon lange ein tiefgehender Spalt gezeigt; je schärfer aber auch das materielle und politische Leben der großen Masse aller Menschenliebe, allem Christentum, aller Vorstellung von staatlicher Gerechtigkeit und Fürsorge, von königlichem Ernst und ministerieller Fähigkeit Hohn sprach, um so klarer und allgemeiner wurde das Gefühl, daß eine „reformatio in capite et in membris" vonnöten sei. Das immer fühlbarer werdende irdische Leid ließ die Sehnsucht nach irdischem Wohlergehen durchaus in den Vordergrund treten: so erfuhr auch das kirchliche Unterrichtswesen steigende Abneigung, eine Unterweisung aber über die Dinge „dieser Welt" zunehmende Sympathie. Das Aufheben des Jesuitenordens (1761) gab z. B. dem Parlament von Grenoble Veranlassung, die Benutzung dieses Augenblicks der Krisis zu empfehlen, um den Orden und der Kirche überhaupt die Schule zu entziehen.

Die Stellungnahme der Physiokraten in dieser Hinsicht war ähnlich, jedoch weniger von Feindschaft gegen den Katholizismus getragen als von dem Gedanken, daß es in erster

Linie gelte, eine neue, gesunde soziale und wirtschaftliche Grundlage für den Staat zu finden und zu diesem Zwecke alles Unnütze und Schädliche zurückzuweisen, alles Brauchbare aber zu fördern.

Mirabeau schrieb an Karl Friedrich von Baden: [24]) „Die Religion hat es unternommen, einheitliche Kenntnisse zu verbreiten, und in dieser Hinsicht hat sie wirklich die Völker zivilisiert: aber, indem sie uns die Grundsätze unserer Pflicht auf Erden gab, hielt sie uns nur die Strafen und Belohnungen eines anderen Lebens vor Augen: diese Idee veredelt die Menschen, aber diese Aussicht ist nicht gegenwärtig genug. Die morale économique — la réligion du Pain quotidien — ist nur von dieser Welt (purement terrestre). Weit entfernt, mit den Dogmen der Religion zu kontrastieren, stimmt sie mit ihnen überein, stützt sie sozusagen durch die Vorführung von dem Guten und Bösen auf der Erde, notwendig und unvermeidlich; sie zeigt dem Menschen nämlich, daß Gott ihm nichts anderes befahl als verdienstliches Werk, als der Stimme seines eigenen Glückes zu folgen." Bekannt sind die Worte Turgots in der Denkschrift an den König vom Jahre 1775: „Der religiöse Unterricht ist beschränkt auf Angelegenheiten des Himmels: Ihr Reich, Majestät, ist von dieser Welt." — In ähnlicher Weise äußerten sich andere Physiokraten über die Unzeitgemäßheit des bisherigen kirchlichen Unterrichts und erhofften von einer weltlicheren Erziehung größere irdische Wohlfahrt.

Je mehr sie die sonstige Neugestaltung der Dinge in Zusammenhang brachten mit einer anderen Jugendunterweisung, desto grundlegender wurde dieser Faktor — die weltlich orientierte Volksschule — für ihr System, ihre science nouvelle, so daß ihre Forderung zusammenklang mit all denen, die aus den verschiedensten Erwägungen heraus zu dem Resultat kamen, daß „alle Franzosen teilnehmen sollten an den Schätzen des Wissens, die sich von Tag zu Tag anhäuften", und daß „die Kenntnis von Lesen und Schreiben,

[24]) Knies, Bd. I. S. 24.

jener Schlüssel zu allen anderen Wissenszweigen, allgemein verbreitet werden müsse".[25] —

Das Ziel physiokratischen Strebens ist das Glück des Einzelnen, und zwar auf Erden. Die Größe des Staates darf ihnen nicht auf Zuständen basieren, die nur wenigen persönliches Wohlergehen schaffen oder gar auf der Selbstverneinung aller beruhen, vom Fürsten bis zum letzten Manne. Das Gemeinwesen soll allen oder doch der „größten Zahl" das „größte Glück" bieten. Darum gilt es, die wahren Grundlagen zu finden, auf denen sich das Totale des Lebens aufbaut: denn nur die Erkenntnis des Gegebenen ermögliche eine glückliche Lebensführung.

Ein absoluter Determinismus besteht ihrer Auffassung nach nicht: in gewissen Grenzen können die Menschen wählen, unabhängig von der Natur; daher können sie einen Kulturstand schaffen, der den jeweiligen historischen Entwicklungen entsprechend der beste ist: denn nicht alles „Natürliche" ist das für die Menschen Gute; auch die Giftpflanze ist Natur; sie tötet, mit Unkenntnis genossen, sie heilt, wenn mit Vernunft verwertet.

Sind die lois naturelles bekannt, so ist es die Aufgabe des Gesetzgebers, die notwendigen lois positives zu erlassen, die, ohne in Konflikt mit den lois naturelles zu treten, den augenblicklichen Verhältnissen Rechnung tragen. Diese gesetzgeberische Tätigkeit setzt unterrichtete Gesetzgeber voraus, mit Rücksicht auf das von Natur Gegebene und in Hinsicht auf die jedesmalige Sachlage.

Wer aber bürgt für die Fähigkeit des Gesetzgebers? Wer heilt ihn von Irrtümern?

Berufen hierzu erschien einmal der Richterstand, der auch bisher dem Absolutismus einigen Widerstand entgegengesetzt hatte. Aber von weit größerer Bedeutung als Kontrolleur der Regierung war den Physiokraten ein unterrichtetes Volk: damit verließen sie die Spuren der Vorzeit.

[25] Rolland, Präsident des Pariser Parlaments.

Es sollte die Gesamtheit eine derartige moralische und intellektuelle Höhe erreichen, daß ihr ein Urteil zustehe über die behördliche Interpretation der lois naturelles; eine irrtümliche oder böswillige Gesetzgebung sei alsdann ausgeschlossen. So schrieb Dupont:[26] „Um sicher zu sein, daß die Behörden aufgeklärt und hinreichend unterrichtet sind über die natürlichen Gesetze der sozialen Ordnung, muß man den Grad ihres Studiums und ihrer Fähigkeiten in dieser Beziehung beurteilen können; zu diesem Zwecke aber muß die Nation selbst aufgeklärt sein über die gegenseitigen Rechte und Pflichten und über die natürlichen Gesetze der Produktion und Verteilung. Zu dem Ende muß die öffentliche und allgemeine Erziehung eingeführt werden; es müssen belehrende Schriften dieser Art Begünstigung erfahren, so daß auch der letzte Bürger von diesen Dingen einige Kenntnisse besitzt."

Mirabeau äußerte sich:[27] „Aber vor allem ist notwendig, daß das Volk unterrichtet wird, um so ein dauerhaftes Regiment zu begründen, unabhängig von den persönlichen Eigenschaften der Regierung."

Daher hat in einem Staate nach dem Ideal der Physiokraten das Gesetz der Aufklärung an der Spitze aller Gesetze zu stehen: „Das erste positive Gesetz aller ist die Einrichtung der öffentlichen und privaten Unterweisung über die Gesetze der natürlichen Ordnung, die die oberste Regel bildet für alles bürgerliche, ökonomische und soziale Verhalten."[28]

Daß die Physiokraten ausdrücklich an eine Erziehung aller Bevölkerungsklassen herantreten wollten, geht schon aus dem Vorhergesagtenhervor, wird aber auch bei jeder Gelegenheit von ihnen betont. „Es gibt keine Stadt, keinen Flecken, kein Dorf" schreibt Quesnay[29] von dem vorbildlichen China, „wo nicht Lehrer für den Unterricht der Jugend wären, um sie lesen

[26] Dupont, Origine et progrès d'une science nouvelle. E. Daire, S. 350.
[27] Knies, Bd. I, S. 17.
[28] Quesnay, Le droit naturel.
[29] Quesnay. Despotisme de la Chine. Cap. 8.

und schreiben zu lehren." Von den zahlreichen dahingehenden Äußerungen Mirabeaus sei nur eine angeführt: „Die Lehrer müssen verpflichtet sein, jedes Kind lesen, schreiben und rechnen zu lehren: in Ihrer (des Markgrafen) Verordnung müßte stehen, daß vom Tage der Veröffentlichung ab jedes Kind, das nicht in diesen drei Dingen unterrichtet wird, seiner Familie eine festgesetzte Geldstrafe einbrächte". [30])

Der geforderte elementare Unterricht sollte „der Schlüssel zu allen andern Wissenszweigen" werden.

In die Möglichkeit einer so allgemeinen und hochstrebenden Bildung der Gesamtbevölkerung setzten die Physiokraten nicht den geringsten Zweifel. Zwar ist ihnen der Mensch in seiner Jugend kein „unbeschriebenes Blatt" wie Locke; er kommt mit bestimmten Neigungen und Fähigkeiten zur Welt; aber der Unterschied sei von Hause aus bei weitem nicht so groß, wie es den Resultaten im Leben gemäß zu sein scheine; [31]) jedenfalls bleibe für die Erziehung ein außerordentlich großer Spielraum übrig, zumal die Menschen der einmal „erkannten Wahrheit nicht böswillig widerstreben" könnten; instruit und vertueux seien identisch. In verhältnismäßig kurzer Zeit lasse sich durch Erziehung geradezu alles erreichen. Turgot schrieb in der Denkschrift an den König: „Wenn nun Ew. Majestät diesem Plane (über Volkserziehung) beipflichtet, so werde ich die Details ausarbeiten . . . . . ., aber ich darf sagen, daß in zehn Jahren Ihre Nation nicht wiederzuerkennen ist, und daß sie dank der Aufklärung, dank der guten Sitten und des Eifers für Ihren und des Vaterlandes Dienst unendlich über alle den andern Völkern stehen wird. Die Kinder, die jetzt zehn Jahre zählen, werden alsdann Menschen von zwanzig Jahren sein, wohlvorbereitet für den Staat, begeistert für das Vaterland und untertan der Autorität, nicht aus Furcht, sondern aus Überlegung . . . .", und weiter zu Schluß: „Am Ende weniger Jahre würde Ew. Majestät ein neues Volk haben, und zwar das erste der Völker." Es

[30]) Mirabeau an K. Fr. v. Baden, Knies. Bd. I, S. 153.
[31]) Vergl. Mirabeau, Knies. Bd. I. S. 23.

nimmt nicht wunder, wenn wir Dupont 1778 ganz ähnlich urteilen sehen: [32]) hatte er doch an jener Denkschrift mitgearbeitet.

Mirabeau schrieb [33]): „ . . . . damit, ehe die Natur mich zur Ruhe abruft, meine Augen noch Zeugen sind von jenem Wendepunkt im Glück der Menschheit, und ich mit Freuden sterbe, quia viderunt oculi mei salutare tuum: diesen Wendepunkt aber, gnädiger Herr, bringt die Volkserziehung".

Derartige optimistische Äußerungen sind sehr zahlreich in den Schriften der Physiokraten; damit stimmt überein, was H. Dietzel im allgemeinen von dem Glauben der Physiokraten und Liberalen sagt: [34]) „Nachdem diese neue Ordnung ins Leben getreten, werde die paradiesische Welt des sozialen Friedens, werde das goldene Zeitalter, dessen die ersten Geschlechter der Menschheit sich erfreut, wiederkehren, und so der Zirkel der geschichtlichen Entwicklung sich vollenden." Wie ein roter Faden durchzieht das Vertrauen auf die Formbarkeit der Menschen die Schriften der frühliberalen Denker.

Solch glücklicher Optimismus läßt natürlich weit beherzter das Mittel „Menschenerziehung", wenn es ihm dienlich erscheint, in Betracht ziehen als Skeptizismus und Pessimismus. Und so findet sich schon bei den Physiokraten, was die kommende Zeit charakterisiert: Es kann und soll die Menschheit von Grund auf erneuert werden; nur daß die gewünschte Evolution zum Teil Revolution wurde. — „Alle glauben", sagt Tocqueville, [35]) „es sei ratsam, an die Stelle der komplizierten traditionellen Gebräuche, die die Gesellschaft ihrer Zeit regieren, einfache und elementare Regeln zu setzen, die der Vernunft und dem Naturgesetz entnommen sind."

Das Werk der allmählichen Umformung vorzunehmen, schien unter der Monarchie am leichtesten, weil man den kleinen Kreis der Herrschenden eher von der Richtigkeit der

[32]) In einem Briefe an K. Fr. v. Baden, Knies. Bd. I, S. 176.
[33]) An denselben, Knies, Bd. I, S. 59.
[34]) Vergl. Artikel Individualismus im H. d. St.
[35]) Tocqueville, L'ancien régime et la révolution.

neuen Lehre zu überzeugen hoffte und auch auf wirksame Unterstützung von dieser Seite rechnete bei Durchführung der Pläne. Daß demnach schon lediglich aus taktischen Gründen nicht die Ablösung der Monarchie durch die Republik als notwendig bezeichnet wurde, ist selbstverständlich. Doch konnten sich die Physiokraten — dank ihres Optimismus — sogar die vollkommenste Harmonie zwischen den Interessen des Königs und des Volkes denken, ohne allerdings anderseits die Monarchie für eine Notwendigkeit zu erklären. „Eine prinzipielle, allgemeine Rechtfertigung der Monarchie", schreibt Güntzberg[36]) von Turgot, „werden wir aber bei ihm dennoch vergebens suchen. Dagegen weisen manche seiner Äußerungen auf die Anerkennung der Idee einer Volksregierung hin. So ist vor allem das Interesse und das Wohlwollen hervorzuheben, daß er für die neu entstehenden amerikanischen Demokratien zeigte, wenn er auch die Rezeption der englischen Verfassung, die ihm. wie allen Physiokraten, eine „constitution orageuse" war. getadelt hat. In seinem Briefe an Price im Jahre 1778 lernen wir Turgot sogar als ausgesprochenen Anhänger der freien Demokratien kennen. Er fühlt, daß diese seine Anschauungen mit denen, die er als Minister von Frankreich vertreten hat, nicht harmonieren, und bittet deshalb seinen englischen Freund, den Inhalt des Briefes nicht bekannt zu geben. In einem anderen Briefe an Dupont hat er noch schärfer seiner Anschauung Ausdruck verliehen, indem er gelegentlich sagt: „Je ne suis pas économiste, parceque je ne veux pas un roi." — Wie schon aus dieser letzten Äußerung hervorgeht, war Turgots Meinung nicht die der anderen Physiokraten, wenngleich die science nouvelle — vielen vielleicht ganz unbewußt — eine starke Neigung zu republikanischen Verfassungsformen hat. Turgot war noch am meisten in Berührung mit dem Königtum gekommen, hatte Gelegenheit gehabt, die Theorie an der Wirklichkeit zu messen, und war dabei radikaler geworden. Diese Entwicklung trat auch zutage hinsichtlich der Meinungen von der Form

[36]) Güntzberg, Gesellschafts- und Staatslehre der Physiokraten, S. 128.

der Gegengewalt (contreforce), die das Gesamtvolk auszuüben hätte. Zunächst bestand eine gewisse Antipathie gegen jedes „Papier" zwischen König und Volk. Zwar waren an den Physiokraten nicht die Arbeiten der Montesquieu und Voltaire spurlos vorübergegangen: doch erschien die Aufklärung des Volkes — das Bewußtsein für die Regierung, es mit einem wissenden Volke zu tun zu haben — contreforce genug. Für den Verfasser des Traité de droit naturel schien die soziale Ordnung besser gewahrt durch die Entwicklung des Unterrichtes der Bürger und ihren guten Willen als durch combinaisons constitutionelles. Die Aristokratie gab den Großgrundbesitzern Privilegien; die Demokratie war gefährlich wegen der Unwissenheit und der Vorurteile des niederen Volkes; die gouvernements mixtes waren es nicht weniger, weil „alsdann die Behörde (autorité) irregeführt wird durch die exklusiven partikularistischen Interessen der verschiedenen bürgerlichen Parteien, die sich mit dem Monarchen in die Regierung teilen".[37]) — Baudeau erwähnt die Möglichkeit eines Mißbrauches der Macht in den Händen der Staatsautorität und fährt fort: „Aber wie den Mißbrauch dieser Macht verhüten? In allen Ländern der bekannten Welt, zu allen Zeiten der Geschichte sah man die Menschen sich mühen um diese politische Frage. Sie haben tausend verschiedene Mittel zu finden geglaubt: gänzlich unnütz. Das einzige, wahrhaft wirksame Mittel haben sie vergessen, die allgemeine und ständige Unterweisung in der Gerechtigkeit, in der natürlichen Ordnung des richtigen Handelns. Alle anderen Mittel, wie die Formen der Republick, die Parlamente, die Erklärung der Menschenrechte, sind unzureichend; aber der ökonomische Unterricht ist das wahre Heilmittel gegen jeden Mißbrauch. Denken Sie sich in der Tat ein Volk, vollständig unterrichtet, seit mehreren Jahrhunderten, in allen Grundfragen der morale économique;*) denken sie sich, daß fast alle von frühester Jugend wissen, was Eigentum, was

[37]) G. Schelle, Le Docteur Quesnay. S. 334-35.

*) Etwa gleich: Staatswissenschaft.

Freiheit, was Verbrechen und Vergehen ist . . . . sehen Sie da nicht in dieser allgemeinen Erziehung eine natürliche contreforce gegenüber willkürlichem und lästigem Regiment?"

Wenn wirklich alle Menschen fähig waren, das „wohlverstandene" Interesse wahrzunehmen, — und das glaubten ja die Physiokraten erreichen zu können — dann war mit den Erziehungsmaßnahmen des Staates jede korporative Vertretung des Landes tatsächlich überflüssig. Aber je mehr die Physiokraten an die praktische Politik herangingen, desto mehr nahm ihr optimistischer Glaube an die Entwicklung aller zu solch hoher Einsicht und gutem Willen ab, und damit auch ihre absolute Gegnerschaft gegen andere Formen der contreforce. So schrieb im Anschluß an die Lektüre eines Buches „De la constitution d'Angleterre" Dupont nach Karlsruhe:[38] „Worin besteht denn, noch einmal, die Freiheit der Engländer? Sie besteht darin, daß sie nicht willkürlich von einem Könige beherrscht werden noch von Ministern, sondern von den gleichfalls willkürlichen Beschlüssen eines Parlaments." Was England an freiheitlichen Einrichtungen habe, stamme nicht vom Parlamentarismus her; und nicht nur dieser Senat, sondern alle Senate regierten willkürlich. Die Wahl der Deputierten sei verkäuflich, willkürlich, gebunden an uralte Gewohnheiten usw. So schlug Dupont denn vor, nur Deputierte für je eine Versammlung zu wählen, diesen genaue Instruktionen zu erteilen und nachher Rechenschaft von ihrem Tun zu fordern; alsdann werde die Nation von einem Willen regiert werden, nämlich von ihrem eignen, von dem Willen der Vernunft, die aufzuklären alle sich bemühen würden. Jedenfalls sah er ein, daß der Wille des Volkes doch in irgendeiner äußeren Form zum Ausdruck kommen müsse, und zwar durch Deputierte; er macht jedoch große Einschränkungen: Wahl für jede Versammlung; Verantwortung; nur den Volkswillen hat der Abgeordnete zu vermitteln, was bei längeren Legislaturperioden nicht immer der Fall zu sein pflegt.

[38] Vgl. Knies, Bd. II. S. 214 ff. Das Buch erschien 1772 in London.

Wie sich aber auch die Physiokraten im einzelnen den letzten Appell an das Volk dachten, ihre Hoffnung auf den Einfluß einer gut unterrichteten öffentlichen Meinung auf die Regierung und den Verlauf des sozialen und wirtschaftlichen Lebens überhaupt war durchaus berechtigt, wie sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts in der stetig wachsenden Macht einer freien Presse gezeigt hat, die sich im Zusammenhang mit größerem Verständnis und Interesse der Gesamtheit zu einem recht realen Faktor entwickelte.

Anderseits hat die optimistische Art, mit der die Physiokraten eine neue Zukunft darstellten, vor allem das große Vertrauen, das sie in die gebildete Gesamtheit des Volkes setzten, nicht wenig zur Revolution vom Jahre 1789 beigetragen. Die hochtönenden Worte von Gerechtigkeit und Gleichheit, vom Mitbestimmungsrecht jedes Bürgers in den öffentlichen Angelegenheiten, von den Fähigkeiten, die im Gehirn aller schlummerten usw., fanden ihren Weg in die Reihen der längst Unzufriedenen und wirkten im Sinne einer Verneinung des Bestehenden. — So wurde auch in diesen Verfassungsfragen von ihnen der Stab erst nach der anderen Seite gebogen, bis er im Verlauf der Geschichte langsam gerader wurde, d. h. dem nahe kam, was ihnen vorgeschwebt hatte. Ideen und Glaube gehen oft einen schnelleren Gang als die Dinge, zeitigen übereilte, unzulängliche, weil zu isolierte Versuche; sie halten die Entwicklung einerseits auf, führen zu Katastrophen, die einer organischen Gestaltung zuwider sind, um dann doch lange nachher zu bringen, was so leicht und schnell möglich schien.

Bejahten die Physiokraten in erster Linie eine allgemeine Erziehung, um dem Staatswesen die Form zu geben, die das Glück des Individuums ermögliche, so verkannten sie nicht, daß der Volksschulunterricht auch anderweitig von Nutzen sein könne, was ihn um so mehr begehrenswert erscheinen ließ. Selbst eine so weise und uneigennützige Regierung vorausgesetzt, daß sie kaum der contreforce bedürfe, wäre doch die Aufklärung aller nötig; denn, wie vollkommen auch die Regierung sei, was nütze es bei Untertanen,

die nicht auf die Weisheit „von oben“ einzugehen verständen: es war derselbe Gedankengang wie der des aufgeklärten Absolutismus.

Als Karl Friedrich von Baden in seinem Lande physiokratische Experimente anstellte, und diese mißlangen, schrieb er an Mirabeau um nähere Darlegungen seiner praktischen Ideen. Der „Menschenfreund“ antwortete darauf, in Toskana seien die von Erzherzog Leopold gemachten Versuche von größerem Erfolg begleitet gewesen, weil man dort weit mehr für die Ausbreitung der Volksschule getan habe. — Baudeau führte aus, eine kluge und starke Regierung könne zwar offenen Eingriffen in die Gesellschaftsordnung mit Erfolg entgegentreten: aber man könne und werde zu versteckten Mitteln greifen, denen von seiten der öffentlichen Gewalt nur schwer oder gar nicht beizukommen sei. Die morale économique aber werde in erfolgreicher Weise hier die Regierung unterstützen; es würden nicht nur Ungerechtigkeiten und Bereicherung auf Kosten anderer seltener werden, sondern es werde sogar Wohlwollen dem Mitmenschen gegenüber Platz greifen.

Besonders wertvoll erschien die allgemeinere Bildung für den Wirtschaftsmenschen, zumal für den „produktiven“ Staatsbürger, den Landmann.

In einem Aufsatze:[39]) Bentham und Adam Smith schreibt Hoffmann (Kiel): „Aller, der Frühliberalen und Phsiokraten, Gedankengang wird gewesen sein, daß die Abschüttelung des jede Kraft einengenden Zwanges einerseits das Individuum, das nun für sich allein im wirtschaftlichen Kampfe steht, für den Konkurrenzkampf möglichst gestärkt werden müsse, daß anderseits für Steigerung der Produktion als wesentlich die Hebung der intellektuellen Fähigkeiten der Gesamtbevölkerung in Betracht komme.“ Wir konnten schon oben darauf hinweisen, daß die Bedeutung allgemeiner Beschulung für Landwirtschaft, Industrie und Handel auch dem Merkantilismus nicht völlig entgangen war. Bei den Physiokraten finden

[39]) Schmollers Jahrbücher. 1910.

sich dahingehende Äußerungen zwar nicht sehr häufig, aber doch soweit, daß man ihre Wertschätzung der Volksschule in dieser Hinsicht klar erkennt. Dupont schrieb:[40]) „Aber, was mehr eilt, als ich es auszudrücken vermag, ist die Errichtung von Volksschulen, d. h. jedes Dorf muß einen Lehrer haben, der nach einem weise angelegten Plan unterrichtet . . . . . Keiner Ihrer Bauern darf ohne eine gewisse Kenntnis der nützlichen Dinge, wie die Elemente der praktischen Geometrie, einschließlich Vermessen der Ländereien und Abklafterung der Steine und des Holzes sein; die allgemeinen Grundsätze des Ackerbaues und der Mechanik müssen ihm bekannt sein: er muß die Fähigkeit haben, sein Eigentum zu inventarisieren und sich Rechenschaft zu geben von seinen Geschäften.“ Und an anderer Stelle:[41]) „Der Stand der Landwirtschaft in England, wo alle Landwirte schreiben, lesen und sehr gut rechnen können,[42]) in Frankreich, wo nur ein kleiner Teil diesen Vorteil hat, in Spanien, wo der Unterricht noch seltener ist, beweist, daß der Reichtum der Ernten noch mehr abhängt von der Aufklärung derer, die sie wachsen lassen, als von der Fruchtbarkeit des Bodens, der sie hervorbringt . . . ., wenn diese Hilfe der instruction générale die nationalen Ernten nur um ein Zehntel vermehren würde, sähe man schon, daß das Resultat einer Einrichtung von guten Elementarschulen mindestens zehnmal wertvoller wäre als die aufgewandten Kosten.“

Ähnliche Auffassungen finden sich bei den anderen Physiokraten. Daß die Volksschule, bei der hohen Bewertung der Landwirtschaft, vornehmlich zu dieser in Beziehung gesetzt wurde, weit weniger zu den Arbeiten der „unproduktiven“ Klassen, nimmt nicht wunder:[43]) hier tritt natürlich die Verschiedenheit der Meinungen zwischen Merkantilismus und

[40]) Vergl. Knies, Bd. I, S. 176.

[41]) Dupont, Mémoire sur le nombre des écoles.

[42]) Ob Dupont hier englische und schottische Verhältnisse verwechselt?

[43]) Anmerkung. Schelle zitiert von den Questions intéressantes

Physiokratismus zutage: jener hatte mit seinen Unterrichtsversuchen wirtschaftlich mehr die Industrie unterstützen wollen.

Ist aber auch das laisser faire der Liberalen von Bedeutung für die Entwicklung der Volksschule gewesen?

Wie weit auch die Physiokraten im einzelnen die Grenze für staatliches und privates Handeln gezogen haben mögen, sicher ist, daß dem Individuum ein größerer Spielraum als bisher für die eigene Initiative gelassen werden sollte. Das laisser faire wie auch der allgemeine Unterricht entsprangen z. T. dem Bestreben nach Gerechtigkeit von seiten des Staates allen gegenüber. Eine Gleichheit aber sollte damit nicht erzielt werden: sondern nur, daß nicht die vielen den einzelnen und der einzelne nicht die vielen behindere, das zu erreichen, was seinen Fähigkeiten entsprach. Darum sollten alle vom Staate unterrichtet werden, sonst läge Privilegierung vor. „Was wäre eine einzige Schule für den Kanton", schrieb Dupont,[44]) „wenn jeder Landkanton aus zehn bis zwölf Gemeinden zusammengesetzt ist? Das bedeutet doch die Schaffung von Vorrechten für die Kinder der Hauptorte, dagegen Entziehung des Unterrichtes für die Einwohner der Gemeinden und das Errichten einer neuen Schollenpflicht: denn wo das Vorrecht der Bildung waltet, da auch das der Herrschaft." Mirabeau schrieb nach Baden:[45]) „Wenn nun Wissen etwas anderes ist als Nichtwissen, so heißt es ein Moment der Uneinigkeit und des Bürgerzwistes in die Gesellschaft tragen, wenn man dem einen Wissen zugesteht, die anderen aber in Unwissenheit läßt."

Quesnays unter andern folgende: „S'il est vrai que les écoles soient nuisibles dans les campagnes; s'il ne faut pas que les enfants des fermiers et de ceux qui exercent le commerce rural, sachent lire et écrire pour s'établir dans la profession de leurs pères, pour pouvoir mettre de l'ordre et de la sûreté dans leurs affaires et dans leur commerce et pour lire les livres qui peuvent étendre leurs connaissances sur l'agriculture?" Der Vater der Physiokratie denkt nur an die Landwirte.

[44]) Mémoire sur le nombre des écoles.

[45]) Knies, Bd. I S. 23.

„Wenn aber allen gleiche freie Bahn geöffnet ist, wird die wirtschaftliche Gerechtigkeit walten," wie Dietzel die physiokratisch-liberale Absicht ausdrückt.[46])

Hätten die Physiokraten das wirtschaftliche laisser faire nicht fordern wollen, so wäre damit auch ein wesentlicher Grund für ihre allgemeine gleiche Volksschule weggefallen, wie er tatsächlich für den aufgeklärten Despotismus wegfiel: denn wozu aus Gerechtigkeitsmotiven gleiche Vorbildung fordern, wenn der einzelne doch im Kampf ums Dasein durch wirtschaftliche Unfreiheit an der Ausnutzung der erworbenen Kenntnisse verhindert wurde? Eine „Stärkung für den Konkurrenzkampf" wurde den Physiokraten durch das Postulat der Freiheit vor allem in der Weise nahe gelegt, daß allen die Möglichkeit geboten werden sollte, sich am Wettkampfe zu beteiligen. Wenn schon der Staat unterrichten wolle, dann müsse er allen dasselbe bieten, eine ausreichende Grundlage: das weitere sei Sache des Individuums. Ein jeder solle lernen, die Mittel zu verwenden, die ihm für den wirtschaftlichen Kampf dienlich sind, wozu nicht nur das Eigentum an Sachgütern und physischen Kräften, sondern auch die zur Ausbildung bestimmten geistigen Fähigkeiten gehörten. Erfuhr auf der einen Seite Hab und Gut staatlichen Schutz, sollte der Bauer wieder Eigentümer auf seiner Scholle werden, alle wieder Verfügung über ihrer Hände Tätigkeit haben, Leibeigenschaft und Zunftzwang ein Ende finden, so käme dasselbe Recht dem Besitz an psychischen Qualitäten zu; und dem sollte eben die allgemeine Schule dienen. Im Gegensatz zur Zeit der staatlichen Vielregiererei, führte Baudeau aus,[47]) sollte unter der Ära der Freiheit jeder an die Stelle in der gesellschaftlichen Rangordnung steigen können, wozu ihn Talent, Streben und Wissen berechtigten. So werde möglichst zweckmäßige Arbeitsteilung erreicht und die Summe der Güter mit den geringsten Mitteln am stärksten vermehrt, dem Individuum aber werde Gerechtigkeit. Mit Recht sagt

[46]) H. Dietzel. Art. Individualismus im H. d. St.

[47]) Baudeau, Introduction à la philosophie économique, 1771.

H. Dietzel:[48]) „Nicht im Interesse der Bourgeoisie, sondern in dem der unteren Millionen ist das Postulat des laisser faire gestellt worden, damit es (das Proletariat) seine einzige Habe, seine Kraft und sein Geschick so zu verwerten vermöge, wie die Konjunktur es gestattet."

Die Physiokraten wollten das Wohl aller, wie es die ewigen Naturgesetze ermöglichten: wenn da eine Berufsgruppe höher zu schätzen nötig schien, so war es keine gewollte Bevorzugung, sondern nur eine als irdische Unvollkommenheit zu bedauernde Tatsache. Hasbach[49]) schreibt: „In der Tat, wenn etwas dem Studium der Physiokraten einen nie versiegenden Reiz verleiht, so ist es neben der Tiefe und Feinheit der wirtschaftlichen Analyse ihre Begeisterung für die Gerechtigkeit, das Wohl und die Vervollkommnung der Menschheit .... schätzen wir es nicht zu gering ein, daß sie mit solcher Nachhaltigkeit den allgemeinen geistigen und moralischen Unterricht gefordert haben; als ein System des Egoismus wird man das physiokratische nicht bezeichnen können."

Verglichen mit den Absichten des aufgeklärten Despotismus bedeutet der Physiokratismus einen großen Fortschritt auf dem Gebiete des Erziehungswesens; denn die staatliche Tätigkeit erfuhr durch ihn eine andere Zielsetzung: nicht einer kleinen Zahl Bevorzugter, nicht dem Idol Staat, sondern dem Leben jedes einzelnen sollte alle öffentliche Sorge gelten; der beste Weg schien möglichste Bewegungsfreiheit des Individuums, demzufolge ihm nicht nur passives Verständnis, sondern eigne Mitarbeit nötig wurde: dazu aber bedurfte es weit mehr als bisher einer Erziehung, die den Menschen nicht zu einer exakt funktionierenden Maschine, sondern zu einem selbständig denkenden und handelnden Wesen heranzog. Damit wurden dem Staat und der Pädagogik neue Aufgaben gestellt.

[48]) Art. Individualismus im H. d. St.
[49]) Hasbach, A. Smith u. Quesnay.

Mitbestimmend über die kontinentale Volksschulbewegung war die englische „Aufklärung" gewesen, wie auch die Entwicklung der englischen Verfassungsverhältnisse. Das Parlament an der Themse erschien nicht gerade als das Ideal, zeigte aber soviel, daß auch andere Formen der Regierung möglich waren, als die der absoluten Monarchie. Wie aber stand es um den elementaren Unterricht in England bzw. Schottland selbst?

Über die schottischen Verhältnisse schreibt Macaulay[50]): „Bei weitem das wichtigste Ereignis während dieser kurzen Session (1696) war die Akte wegen Gründung von Schulen: durch dieses denkwürdige Gesetz ward es nach der amtlich-schottischen Sprache statuiert und verordnet, daß jedes Kirchspiel im Königreich ein zweckmäßiges Schulhaus liefern und dem Schullehrer einen mäßigen Gehalt zahlen sollte. Die Folgen davon konnten nicht sofort empfunden werden: aber bevor eine Generation dahingegangen war, begann es klar zu werden, daß die unteren Klassen in Schottland an Bildung denen jedes anderen Landes weit überlegen wären. In welches Land auch der Schotte wanderte, welchem Beruf er sich widmen mochte, in Amerika oder in Indien, als Geschäftsmann oder als Krieger, der Vorteil, den er aus seinem Jugendunterrichte zog, stellte ihn über alle Bewerber .... Wenn er als Lastträger in einem Speicher aufgenommen wurde, so ward er bald Aufseher .... Mittlerweile machte Schottland, trotz der Unfruchtbarkeit seines Bodens und der Härte seines Klimas solche Fortschritte in der Landwirtschaft, der Manufaktur, im Handel, in der schönen Literatur und in den Wissenschaften, kurz, in allem, was Gesittung ausmacht, daß die alte Welt niemals etwas Ähnliches gesehen hat und selbst die neue nie etwas Bedeutenderes lieferte. Dieser wunderbare Wechsel ist zwar nicht allein, aber doch hauptsächlich dem nationalen Erziehungssystem beizumessen."

Mag diese Darstellung Macaulays übertrieben sein, jedenfalls war Schottland mit Rücksicht auf seine Volksschule

[50]) Macaulay, Englische Geschichte, Band 10, Schottland unter Wilhelm III. Session der Stände, 1696.

England voran. Das bezeugt auch Adam Smith:[51]) „In Schottland können infolge der Errichtung solcher Gemeindeschulen fast alle gewöhnlichen Leute lesen und sehr viele auch schreiben und rechnen. In England haben die Armenschulen eine ähnliche, wenn auch nicht so allgemeine Wirkung gehabt, weil sie nicht so allgemein eingeführt sind." — Ebenfalls spricht J. Bentham davon:[52]) „In Schottland sind die ersten Anfangsgründe einer nützlichen Kenntnis, wie Schreiben, Lesen und Rechnen, allgemein verbreitet. In England ist das vergleichsweise noch selten." Malthus betont den „Vorzug der höheren Bildung, welche die niederen Volksklassen in Schottland tatsächlich besitzen. . . ."[53])

Zwar war auch in England auf konfessioneller Grundlage teilweise ein Unterricht für das Volk eingerichtet worden. Aber weit weniger allgemein und einheitlich gestaltet, was auf die große Sektenbildung zurückzuführen ist: demzufolge hatte sich auch kein Weg finden lassen, diese religiös orientierten Schulen staatlich zu fundieren, wie das in Preußen, Österreich und Frankreich — auch dank des Absolutismus — möglich gewesen war. Seit Mitte des 17. Jahrhunderts war vor allem der Puritanismus außerordentlich erstarkt. Er war an sich nur religiös-oppositioneller Natur gegen die Hofkirche, mit der sich die Regierung identifizierte. Im Durchschnitt waren nun die fähigen Kaufleute, Industriellen und Handwerker puritanisch, die auch die Regierung bekämpften wegen der von ihr ausgehenden wirtschaftlichen Einengung und politischen Rechtlosigkeit, so daß der Drang nach Freiheit in religiösen, wirtschaftlichen und politischen Dingen fast zusammenfloß in dem Puritanismus, besser noch: Nonkonformismus. Sein Einfluß war groß genug, um dem Staate keine solche Waffe wie die allgemeine Erziehung in die Hand zu geben;[54]) er zweifelte

[51]) W. of N., Buch 5, Kap. 1.

[52]) Gesammelte Werke, Bd. 8, S. 20.

[53]) Bevölkerungsgesetz, 7. Aufl., Kap. 9.

[54]) Vgl. Rein, Enzyklopädie des Erziehungswesens. Bd. 10, Art. Großbritannisches Schulwesen:

„Im 18. Jahrhundert war eine wirksame Tätigkeit des Staates in der

keinen Augenblick an den hochkirchlichen Absichten der Regierung, die bis auf unsere Tage noch nicht geschwunden sind, ebensowenig auch die Abneigung gegen den Staat als Erzieher.[55]) In diesem Sinne griff z. B. Pristley in den „Bemerkungen über einen Kodex der Erziehung" einen von J. Brown entworfenen Plan der systematischen Kontrolle der Erziehung durch den Staat an (1765).

Allerdings lebte die auf dem Festlande so stark verfolgte Winkelschule (Privatschule) in England ein besseres Leben: aber sie war aus pekuniären Rücksichten nicht allen zugänglich, konnte in ärmeren Gegenden, und zumal auf dem Lande, gar nicht aufkommen: auch fehlte der Zwang, die Gleichartigkeit des Lehrstoffes: und ordentliches Lehrermaterial fand sich noch seltener als in den Ländern, deren Regierung immerhin einige Sorge in dieser Hinsicht trug.

Nennenswerte Erfolge blieben auch den sogenannten Charity Schools, einer Art Armenschulen, versagt, für die zu Anfang des 18. Jahrhunderts eine starke Bewegung einsetzte. Weil sie, im Grunde genommen, das Werk einer bigotten Gesellschaft war, fand sie ebensowenig eine dauernde und wachsende Anhängerschaft oder gar die Unterstützung des Parlaments wie die andern religiösen Schulen.

Eine gewisse Berühmtheit erlangten die Charity Schools durch den Angriff, den Mandeville in seiner Bienenfabel gegen sie richtet. Was er ausführt, ist deshalb von Interesse, weil es in den Hauptpunkten die Ansicht vieler vortrefflicher Männer seiner und selbst unserer Zeit ist. Abgesehen von seinen Einwänden gegen die speziellen Begründungen und Absichten dieser Schulen kommt er inhaltlich immer wieder zu dem Resultat: „Es muß eine große Anzahl von Mitgliedern

nationalen Erziehung ausgeschlossen, da die öffentliche Meinung Toleranz in den Dingen der Religion war, und ungern eine lediglich anglikanisch orientierte Erziehung von Staatswesen sah."

[55]) Vgl. Contemporary Review, High Churchmen and the Crisis in English Education, 1911.

Vgl. auch J. St. Mill, On Liberty, über das jeder Regierungseinmischung feindliche Gefühl in England.

der Gesellschaft so gut unwissend wie arm sein. Die Bildung vermehrt unsere Wünsche, und je weniger der Mensch sich wünscht, desto leichter kann er für das Notwendige sorgen. Die Eigenart und das Glück des Staates verlangen also, daß die Kenntnisse des Arbeiters sich auf seine Beschäftigung allein beschränken."

Das ist, wenn auch in verstärktem Maße, dieselbe Antipathie gegen zuviele connaissances, wie sie Friedrich II. hatte; es liege das nicht im Interesse des Staates.

Weder bei Mandeville noch bei seinen zahlreichen Gesinnungsgenossen [56]) ist notwendig. eine Animosität gegen die misera plebs und Herrschgelüste anzunehmen. Es kann ihre ehrliche Überzeugung sein, daß „des Lichtes Himmelsfackel den ewig Blinden" nur Verderben bringe, der Gesamtheit aber doch nicht nütze; daß trotz allen Strebens das Glücksempfinden auf Erden nie größer werde. Treitschkes Satz von den Millionen, die schaffen müßten, damit die Wenigen denken und dichten und malen könnten, braucht ihnen ebensowenig wie diesem Postulat zu sein, sondern nur eine Tatsache, der man im Interesse eines gesunden Staatslebens Rechnung tragen müsse. — Sie unterschätzen die unaufhaltsame Entwicklung, die alle Kräfte auf die Dauer in ihre Kreise zieht. Sie glauben nicht, daß die „größte Zahl" je das „höchste Glück" mitgenießen könne; und diesen Sachverhalt zu ändern scheint ihnen nicht möglich durch Unterstützung der allgemeinen Volksbildung; in der Beziehung bleibe es also im Interesse der Gesellschaft am besten beim alten.

Daß es nicht so bleibe, daß sich der Fortschritt, die höhern Bedürfnisse und gesteigerte Bildung aller Staatsbürger

[56]) Vgl. z. B. Cathrein, Moralphilosophie 1898, 3. Aufl.

Die heutigen Anforderungen der Volksschule gehen ihm weit über das Notwendige hinaus; im spätern Beruf habe das Unzufriedenheit zur Folge. „Ist es zu verwundern, daß Kinder, die bis ins 14. und 15. Jahr mit Naturgeschichte, Physik und ähnlichen Dingen traktiert wurden, sich schließlich zu vornehm dünkten, um noch zufriedene Fabrikarbeiter, Knechte und Mägde zu werden. . . ." „Wir befinden uns noch mitten im Strom des falschen Bildungstriebes, den uns der Liberalismus gebracht hat." S. 601.

sehr wohl mit dem Wohle der Gesamtheit vereinigen lasse, dafür trat als einer der ersten unter den einflußreichen Männern Englands Adam Smith ein.

Im 5. Buche, Kapitel 2 und 3, seines Werkes über den „Reichtum der Völker" widmet er an einer Stelle, wo man es zunächst nicht erwartet — unter den Staatsfinanzen —, der Frage des Unterrichts überhaupt einen verhältnismäßig breiten Raum, im Zusammenhang mit religiösen, philosophischen und geschichtlichen Betrachtungen. Auch an andern Stellen des „Reichtums der Völker" wie in den Lectures on Justice, Police etc. [57]) finden wir dahingehende Ausführungen.

Was Smith zunächst wesentlich unterscheidet von den Mandeville, Bolingbroke ist sein großer Glaube an die Menschheit, an jedes Individuum. Sein ganzes Wirtschaftssystem ist aufgebaut auf diesen Optimismus. Wenn der einzelne möglichst dem freien Spiel der Kräfte überlassen sei, werde er in einer Weise für das Wirtschaftsleben erzogen, wie es eine fürsorgende Regierung nie und nimmer könne. Daß Smith bei einer solchen Auffassung von der menschlichen Entwicklungs- und Erziehungsfähigkeit auch an den Erfolg eines systematischen Unterrichts, wo er notwendig erscheint, glaubt, ist selbstverständlich. Doch bleibt er weit mehr als die Physiokraten im Rahmen des Erreichbaren: so tadelt er Turgots übertriebene Erwartungen: für einen Staatsmann sei er zu einfältigen Herzens gewesen, zu geneigt, die Bosheit, die Sonderinteressen, die sich jeder Reform widersetzten, zu unterschätzen: so wenig kenne er die Welt, daß er sich einbilde, alles als recht erkannte könne verwirklicht werden. Die Menschen hätten, im Gegensatz zu Schachfiguren, ein jeder ihren eigenen Kopf und Willen. [58])

Wenngleich auch Smith kühler denkt von der nächsten Zukunft, als guter Beobachter und Kenner der Geschichte weiß, wie langsam oft die Dinge werden, er zweifelt nicht daran, daß es mit der Zeit ganz sicher anders wird, daß

[57]) Ed. Cannan, 1896.

[58]) Vgl. Jentsch, Adam Smith, S. 46.

dann auch alle Bürger gelernt haben würden und auch alle einer elementaren Schulbildung zugänglich wären.

In „Lectures etc." (S. 255 ff.) spricht er von dem Nachteil der Arbeitsteilung und bedauert, daß gerade die Masse des Volkes dadurch außerordentlich verdumme, hebt auf der anderen Seite hervor, daß in weniger reichen und arbeitsteiligen Ländern auch der niedrigste Lastträger lesen und schreiben könne. Im „Reichtum der Völker" ist wiederholt die Rede von der Erziehung aller: „Mit sehr geringen Kosten kann das Gemeinwesen es der ganzen Masse des Volkes erleichtern, ja es ihr zur Pflicht machen, diese wichtigsten Unterrichtsgegenstände zu erlernen." — „Der Volksschulunterricht erfordert bei einem zivilisierten und gewerbetreibenden Volke die Aufmerksamkeit des Staates wohl mehr als der höhere Unterricht."

Warum aber erscheint Smith diese elementare Unterweisung für alle erstrebenswert?

Seiner ganzen Lebensauffassung entsprechend ist auch hier das Individuum Gegenstand seiner Sorge. Er weiß eine Reihe von Punkten aufzuzählen, weshalb ein allgemeiner Unterricht dem einzelnen oder der Gesellschaft, dem Staate und dadurch indirekt wieder seinen Mitgliedern nutzt.

Immer wieder finden wir im dritten Kapitel des fünften Buches dem Gedanken Ausdruck verliehen, daß die Religion — in weiterem Sinne gefaßt — eine unerläßliche Sache für alle Kreise der Bevölkerung sei. In „Lectures" (S. 256) schreibt er: „Die Erziehung, die die Kinder des niederen Volkes erhalten, ist in der Tat nicht irgendwie beträchtlich; und doch tut sie ihnen einen ungeheuren Dienst, und sie entbehren sie sicherlich zu ihrem größten Schaden; dadurch lernen sie lesen und das bietet ihnen die Wohltat der Religion, was ein großer Vorteil ist; und das nicht allein in frommem Sinne aufgefaßt, sondern auch, sofern es ihnen Anlaß gibt, zu denken und nachzusinnen. Aus diesem Gesichtswinkel heraus müssen wir die Wohltat der Landschule besehen, und sie, wenngleich vernachlässigt, als eine ausgezeichnete Institution betrachten."

Jedoch will er nicht jeden Aberglauben verbreitet wissen: „Wissenschaft ist das größte Gegengift gegen Schwärmerei und Aberglauben" und „je unterrichteter die niederen Stände sind, desto weniger sind sie den Täuschungen der Religion und des Aberglaubens ausgesetzt".[59])

Damit wird einmal dem Staate gedient mit besseren Untertanen, vor allem aber wird das Individuum menschenwürdiger, frei von Aberglauben und lernt, sich je nach Beanlagung und Verhältnissen mit den höchsten und letzten Dingen zu beschäftigen, zu „denken und nachzusinnen", die Tretmühle überkommener Gewohnheit zu verlassen.

Auch ein gewisses Verständnis für die öffentlichen Angelegenheiten wünscht Smith einem jeden.

Unter den Nachteilen der Arbeitsteilung führt er unter anderem an (Buch 5, Kap. 1): „Der Mann, dessen ganzes Leben ein paar einfachen Verrichtungen gewidmet ist .... über die großen und umfassenden Interessen seines Landes vermag er nicht zu urteilen, und ohne daß man sich darum die erdenklichste Mühe gibt, wird er auch unfähig, seinem Vaterlande im Krieg zu dienen." — „Der Staat hat einen sehr erheblichen Vorteil von ihrem (der niederen Klassen) Unterricht .... Ein unterrichtetes und intelligentes Volk ist überdies bescheidener und gesitteter als ein unwissendes und dummes. Jeder einzelne fühlt sich achtenswerter, kann eher auf die Achtung seiner Vorgesetzten rechnen und ist daher geneigter, die interessierten Klagen der Parteien und der Unzufriedenen zu prüfen, fähiger, sie zu durchschauen und deshalb weniger geneigt, sich zu leichtsinniger und unnützer Opposition gegen die Maßregeln der Regierung verleiten zu lassen. In freien Ländern, wo die Sicherheit der Regierung in hohem Maße von dem günstigen Urteil abhängt, welches das Volk sich über ihre Haltung bildet, ist es sicherlich von der höchsten Wichtigkeit, daß das Volk nicht geneigt ist, vorschnell oder launisch über sie zu urteilen."

Das ist es, was der Staat von der Volksbildung hat: „Die Mächte des Umsturzes" sollen nicht im Trüben fischen können.

[59]) R. d. V., Buch 5, Kap. 1.

die Regierung aber soll es mit vernünftigen, bescheidenen und gesitteten Bürgern zu tun haben. Es ist im großen und ganzen keine aktive Rolle, die Smith hier dem Volke zuspricht. Vielleicht erklärlich durch das derzeit so beschränkte Wahlrecht; — trat doch erst 1832 eine wesentliche Wahlrechtsreform zugunsten weiterer Kreise ein; erklärlich vielleicht auch aus einiger Skepsis den Volksvertretungen gegenüber,[60] wozu gerade die mittleren Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts den Engländern Veranlassung gaben. Die Macht lag in Händen des Parlaments, besonders unter Walpole. Die wichtigsten Debatten fanden unter Ausschluß der Öffentlichkeit statt. Bestechen war geradezu offiziell geworden: die Ministerien selbst mußten ihre Zuflucht dazu nehmen.[61])

Doch waren die Verfassungsfragen für Smith sekundärer Natur: sie würden eine entsprechende leichte Lösung erfahren, wenn erst die grundlegenden wirtschaftlichen Neuerungen in Kraft getreten seien: vornehmstes Feld individueller Betätigung sei der Gütererwerb, und auf dieser Basis „Erhöhung der Genußmöglichkeit für die einzelnen oberstes Gebot des sozialen Seinsollens.“[62])

Wo er auf der einen Seite der Regierung „Hände weg“ von der privaten wirtschaftlichen Tätigkeit zurief, schwand ja auf der andern die bisherige große Bedeutung des Verfassungsstreites: somit lag es nicht besonders nahe, die einzelnen für eine lebhafte Beteiligung am Staatsleben zu gewinnen, dessen Funktionen in Zukunft doch recht bescheiden sein sollten. Die größte Freiheit der Bürger vom Staate versprach ihm auch die beste Lösung aller sonstigen Probleme.

Die Physiokraten hatten weit mehr als Smith die wirtschaftlichen Fragen mit den andern verwoben: sie konnten sich noch nicht ganz — wenn auch schon recht weit — von der Allregiererei emanzipieren, erhoben aber die „öffentliche Meinung“ eines unterrichteten Volkes zur Hüterin der persönlichen Freiheiten. Auch ihnen war es weniger um

[60]) Vergl. H. Dietzel, Art. Individualismus im H. d. St.
[61]) Vergl. Macaulay, William Pitt.
[62]) Vergl. H. Dietzel a. a. O.

politische Dinge zu tun als um soziale, um den Nachweis, daß sich trotz aller geschichtlichen Erfahrungen vom Gegenteil das Individualinteresse sehr wohl auch in Harmonie befinden könne mit den Gesetzen der Natur und den Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Lebens, speziell denen des Staates. Ihr Harmonieversuch war nicht der erste, aber ein neuer: Adam Smith wiederum versuchte dasselbe mit möglichst großer Einschränkung der behördlichen Tätigkeit. Ihm erschien ein unterrichtetes Gesamtvolk nicht notwendig als Wächter der „Menschenrechte“; die Eigenkraft der von ihm entwickelten Wahrheiten würde ausreichende Garantien für die Dauer gewährleisten.

Darin irrte er sich, weil er die Entwicklung des folgenden Jahrhunderts nicht voraussah; das taten auch die Physiokraten nicht, und doch kamen ihre Vorschläge den Forderungen der Zukunft näher: optimistisch, wie sie waren, wollten sie gewissermaßen „aus dem Handgelenk“ schaffen, was die kommenden Zeiten erst mühselig zustande brachten.

Ganz zu schweigen also von demokratischen Zwecken hatte das Eintreten Smiths für die Volksschule nicht einmal soviel politische Tendenz, wie das des absolutistischen Staates; je weniger die Regierung dem einzelnen zu dirigieren hatte, desto weniger war sie umgekehrt auf ihre Intelligenz als gehorchende Untertanen angewiesen. Wesentlich für sie war nur, daß die Bürger so zu wirtschaften verstanden, daß für nationale Aufgaben die nötige finanzielle Unterlage da war.

Erschien nun der Elementarunterricht Smith als Mittel, diese wirtschaftliche Leistungsfähigkeit zu steigern?

Wenn ihm auch die Sorge um das Schulwesen mit zu den „Hauptaufgaben des Regenten in sonst freien Staaten“ gehörte, so galt es ihm doch nicht als Fundament des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie den Physiokraten. Diese sagten sich: wenn Freiheit in Gewerbe und Handel gewährt werden soll, dann muß der Staat als Generalschulmeister auch dafür sorgen, daß die von ihm als notwendig erachtete

Unterweisung möglichst allen, ohne Bevorzugung, zuteil wird, damit alle mit Aussicht auf Erfolg den freien Wettbewerb überhaupt aufnehmen können; denn erstens sei es anders ungerecht, und zweitens werde so der Konkurrenzkampf Arbeitsteilung nach persönlicher Beanlagung schaffen, was neben gerechter Verteilung Produktionssteigerung zur Folge habe.

Von Smith werden derartige Betrachtungen nicht angestellt. Was er angesichts der zunehmenden Arbeitsteilung, die durch die wirtschaftliche Freiheit noch gesteigert würde, hervorhebt, das ist ihr verderblicher Einfluß auf die geistige Verfassung der Menschen; sie würden hierbei stumpfsinnig, interesselos, unwissend, feig, menschenunwürdig. Und dann: „Die Arbeitsteilung hat in sehr reichen und handeltreibenden Nationen alle Arbeiten zu sehr einfachen Operationen gestaltet, was Gelegenheit gibt, ganz junge Kinder zu verwenden . . . . ein Knabe von 6 oder 7 Jahren kann seine 3 bis 4 Pence jeden Tag verdienen, und die Eltern finden es sehr zweckmäßig, sie bald zur Arbeit zu schicken; so wird denn ihre Erziehung vernachlässigt.“ [63]) Der Unterricht also, der neben anderen Gründen auch als Gegenwirkung gegen die Versimpelung durch Arbeitsteilung so wünschenswert wäre, wird gerade durch sie unterbunden.

Daß eine Beschulung der Jugend zudem ihre wirtschaftlichen Vorteile hat, übersieht Smith nicht: „Es gibt kaum ein Geschäft, für das nicht elementare Kenntnisse in Geometrie und Mechanik erwünscht wären.“ [64])

Aber summa summarum ist ihm die Volksschule nur in geringem Maße ein wirtschaftliches Hilfsmittel und keine Ausrüstung für den Konkurrenzkampf, vielmehr ein Serum gegen die unvermeidlichen, unerfreulichen Begleiterscheinungen einer erfreulichen wirtschaftlichen Entwicklung: „Wenn der Staat auch vom Unterrichte der niederen Stände keinen Vorteil hätte, so dürfte er sie dennoch nicht ganz ohne Unterricht lassen,“ [65]) damit

[63]) Lectures, S. 256.
[64]) R. d. V, Buch 5, Kap. 3, Art. 2.
[65]) R. d. V, Buch 5, Kap. 1, Art. 2.

nicht der einzelne, unter der Wohlfahrt der Gesamtheit und trotz Steigerung seines materiellen Gewinnes, geistig zugrunde gehe: damit nicht die Kultur nur eine Habe für die wenigen, sondern für möglichst alle sei, so daß die höhere Produktion auch tatsächlich dem Ziele diene, dem sie allein dienen soll: größere Genußmöglichkeit für alle.

„Größtes Glück der größten Zahl“ nannte J. Bentham sein in derselben Richtung liegendes Ideal, dessen nicht allzuferne Verwirklichung er aufs bestimmteste hoffte. Er glaubte an den Fortschritt der Menschheit und besah alle Seiten des Lebens daraufhin, ob sie seiner Forderung entsprächen oder nicht, und dann machte er seine Verbesserungsvorschläge, die oft bis ins kleinste ausgearbeitet wurden. Hierbei entging auch die bewußte Erziehung, die Schule, nicht seiner Aufmerksamkeit. Das zeigen die zahlreichen Ausführungen in dieser Sache; die längste, Chrestomatia, handelt von der Beschulung der mittleren und höheren Klassen; der niederen Kreise gedenkt er in seiner Abhandlung über die Armengesetze. In jüngeren Jahren soll es sein Traum gewesen sein, selbst eine Schule zu leiten, um seinen Ideen Eingang zu verschaffen. Sein ganzes System ist nämlich, ähnlich wie das der Physiokraten, aufgebaut auf der Aufklärung der einzelnen. Soll ein jeder glücklich werden, — und das ist ihm ja das Ziel jedes Daseins und jeder Erziehung — dann ist eine Anleitung zum rechten Gebrauch der Geisteskräfte notwendige Voraussetzung: auf Grund eigener Überlegung soll jeder abzuwägen verstehen zwischen dem Nützlichen und Schädlichen, vernünftig urteilen, was inneres und äußeres Wohlergehen angeht.

Bentham vertrat eine Anzahl Forderungen, die z. T. im 19. Jahrhundert Wirklichkeit wurden: Freiheit in Handel und Gewerbe, vollständige Religionsfreiheit, Preßfreiheit, Volksherrschaft mit allgemeinem Wahlrecht, sogar für Frauen, und auch aus seinem demokratischen Credo den Schluß: Notwendigkeit allgemeiner Volksbildung; „Lesen, Schreiben und Rechnen, diese gewöhnlichen Zweige des Unterrichts, müssen

allen gemeinsam sein:“ [66]) zum mindesten müsse jeder Wähler der Demokratie lesen können.[67]) In den „Grundsätzen der Gesetzgebung“ schrieb er: „Wenn im übrigen die Menge tatsächlich im Irrtum ist, muß sie dann unbedingt ewig darin bleiben? Werden sich nicht eines schönen Tages die falschen Vorstellungen verzogen haben, die die Unwissenheit erzeugt hat? . . . . Sieht man nicht an anderen Nationen, daß sie das Stadium des Nichtwissens überwunden haben, wo man dieselben Hindernisse wegräumen mußte! — Es gibt in der Gesellschaft mehr gemeinsame als entgegengesetzte Interessen; die Unkenntnis allein trennt die Menschen. Je aufgeklärter sie werden, desto näher werden sie einander kommen.“ [68])

Aber — wenn Bentham auch verschiedentlich auf die Erziehung des Gesamtvolkes als eine Basis seines Systems hinweist, es geschieht bei weitem nicht mit der Betonung, nicht mit der Gründlichkeit, die man an ihm gewohnt ist, wenn er einem Gegenstande volles Interesse zuwendet. Er hat z. B. die detailliertesten Pläne entworfen für Korrektionshäuser, — eine sicherlich nicht zu unterschätzende Aufgabe — aber für die weit größere, die allgemeine Beschulung, hat er sich dieser Arbeit nicht unterzogen.

Seine verhältnismäßig geringe Anteilnahme an den Fragen der Volksbildung, die ihm auch keine besondere Sorge um die Ausbreitung der Volksschule ans Herz legte, ist wohl zu erklären aus seinem großen Glauben an die Anpassungsfähigkeit und Selbsthilfe jedes einzelnen, wenn erst die Zeit der Freiheit vom Staate, von den Fürsten und der Kirche gekommen sei. Ihm gilt es in erster Linie, die Gesetzgebung zu reformieren, in politischer und religiöser Beziehung. Der Bildung des Gesamtvolkes will er sich zur Erreichung dieses Zieles nicht bedienen, wie das auch die Physiokraten nicht wollten. Er appelliert an die Vernunft derer, die augenblicklich einen Einfluß auf die Gesetzgebung

[66]) Ges. Werke. IV, S. 61.
[67]) a. a. O. III, S. 560.
[68]) Raffalovich, Bentham, S. 69 70.

haben, und hofft eine derartige Umgestaltung, daß jeder alsdann mit Leichtigkeit sein Glück aufbauen könne, — wobei dann allerdings eine allgemeine Volksschule sehr von Vorteil sei.

Was Bentham für die Entwicklung des niederen Schulwesens bedeutet, liegt weniger in den dürftigen Bemerkungen und bescheidenen Forderungen in dieser Hinsicht, sondern weit mehr in den oft zu radikalen, aber mit logischer Schärfe und siegesgewisser Überzeugung vertretenen politischen und sozialen Ideen: ihnen lag immer sein Leitsatz vom größten Glück der größten Zahl zugrunde; sie waren — wie man mehr und mehr begriff, besser als Bentham begriff — nur realisierbar, wenn eine systematische Unterweisung des Gesamtvolkes voranging. Er hat möglichst alle möglichst klug und unterrichtet gewünscht, glaubte es aber auf anderem Wege erreichbar, als auf dem beschwerlicher Kleinarbeit bis hinein ins kleinste Gebirgsdorf.

Weit deutlicher als Bentham spricht Malthus über den Zusammenhang seiner Lehre mit der Bildung des Gesamtvolkes. In seinem „Versuch über das Bevölkerungsgesetz“ führt er aus, daß die Menschen meist die Ursachen ihres Unglücks wie die Wege zum Glück an den verkehrten Stellen suchten. Gewiß seien die menschlichen Einrichtungen, die man so oft für alles Übel verantwortlich zu machen pflege, nicht immer die besten (S. 768). Schlimmer aber, letzter Grund von fast allem „Elend und Armut“ sei die Nichtbeachtung des Bevölkerungsgesetzes, die Tatsache von „dem ungünstigen Verhältnis der Bevölkerung und den Nahrungsmitteln“ (S. 775). Die notwendigen Folgen des Gesetzes seien moralischer Zwang (zur Enthaltsamkeit) oder aber Laster und Not. An sich seien zwar die Naturtriebe weder gut noch bös, aber sie würden das eine oder andere, sobald sie mit ebenso neutralen Gesetzen zusammenarbeiteten bzw. zusammenstießen. Wenn der Fortpflanzungstrieb sich, unbekümmert um die Existenz der Produktionsgesetze, betätige, so entstehe ein Übel. Daher müsse „Ordnung und Richtung“ in die Betätigung der Menschen gebracht werden: die Produktionsgesetze seien

nicht abschaffbar: es müsse also der Mensch sein Verhalten darnach einrichten, d. h. er habe um Laster und Not zu meiden, Enthaltsamkeit zu üben; und das sei möglich. „Es erscheint nicht durchaus schwärmerisch, anzunehmen, daß, wenn einem jeden die wahre und dauernde Ursache der Armut deutlich entwickelt und zu Gemüt geführt wird, dies einen vielleicht nicht unbedeutenden Einfluß auf sein Verhalten haben möchte" (S. 645).

Selbstverständlich müßten alle die Einrichtungen beseitigt werden, die irgendwie die Volksvermehrung in künstlicher Weise förderten (wie die Armengesetze, Prämien auf große Kinderzahl, Junggesellensteuer, allgemeine Verteilung von Gemeindeland usw.). „Aber wichtiger noch sei die herrschenden Meinungen zu beseitigen, die den gleichen oder vielleicht noch stärkeren Effekt haben."

„Die beste Aussicht auf Erreichung dieses Zweckes würde sich vielleicht darbieten, wenn man ein System des Gemeindeunterrichtes einführte, wie es Adam Smith vorgeschlagen hat. Für höchst wichtig würde ich es halten, daß außer der gewöhnlichen und von ihm empfohlenen Lehrgegenständen auch die wahren Verhältnisse der niederen Volksklassen erläutert und gezeigt würde, wie sie durch das Bevölkerungsgesetz beeinflußt werden, und wie ihr Glück und Unglück hauptsächlich von ihnen selbst abhängt; daß die Reichen nicht die Macht besitzen, allen Unterhalt zu gewähren, und die Armen nicht das Recht, ihn zu fordern."

Auf der anderen Seite fragt sich Malthus auch, ob nicht durch seine Lehre andere Übel heraufbeschworen würden, z. B. Tyrannei der Regierung, d. h. politische Unfreiheit, weil jetzt die Herrschenden zu den Untertanen bei jedem willkürlichen, schädlichen Verhalten sagen könnten: ‚Ihr wißt doch, daß alles Leid und Elend eure eigne Unüberlegtheit verschuldet." Doch das gerade Gegenteil sei der Fall: es werde „nichts so mächtig zum Fortschritt vernünftiger Freiheit beitragen als eine allgemein verbreitete Kenntnis von den Hauptursachen der Armut". (S. 665.) Ein unwissender Pöbel sei am gefährlichsten für die Freiheit, weil er alles

Mögliche und Unmögliche der Regierung zur Last lege, viel leichter durch Demagogen aufgewiegelt werden könne und dadurch die Regierungen sich gezwungen sähen, unfreiheitliche Gegenmaßregeln zu ergreifen. „Ein gebildetes und unterrichtetes Volk aber wird durch aufreizende Schriften viel weniger verführt werden." (S. 702.) Es müßten im Anschluß an die sonstigen Unterrichtsgegenstände „einige der einfachsten Grundsätze der politischen Ökonomie" besprochen werden: das bedeute „eine unberechenbare Wohltat für die Gesellschaft" (S. 700), weil Einsicht aller in die Bedingungen des Wirtschaftslebens die Bürger nicht so leicht ungerecht mache, sondern geneigt, „die Not .... mit mehr Geduld zu ertragen, weniger unzufrieden mit der Regierung, weniger unmutig gegen die Reichen zu sein." (S. 769.) Die Freiheit des Volkes werde somit also gefördert, eine gute Regierung in den Stand gesetzt, leichter Reformen einzuführen. — Aber auch sonst erfahre die Lage der arbeitenden Klassen Besserung. Die aufwachsende Generation werde an „Nüchternheit, Fleiß, Unabhängigkeitssinn, Vorsicht und an geeignete Erfüllung religiöser Pflichten gewöhnt" (767): sie lerne, „die Annehmlichkeiten und den Komfort des Lebens" zu schätzen und werde somit über das Normalmaß des Elends, unter das zu sinken nicht möglich sei, emporgehoben und „einigermaßen den mittleren Gesellschaftskreisen genähert". (S. 704.) So erhofft Malthus auch vom Volksbildungswesen, was der Frühliberalismus überhaupt erstrebte: eine Milderung des Klassenunterschiedes. Jene Vorteile des Unterrichts aber könnten „von allen, ohne Einschränkung der Zahl, genossen werden". (S. 705.)

Es erscheint Malthus also unzweifelhaft, daß die von ihm vorgeschlagenen Mittel wesentlich dazu beitragen würden, das Los der Menschheit zu bessern, während störende Begleiterscheinungen nicht zu erwarten seien. Er übersah jedoch andere Folgen, die eine hoch gesteigerte Bildung des Volkes für die Bevölkerungsfrage mit sich bringen mußte. Ausdrücklich wünschte er eine Zunahme des „Sinnes für die Annehmlichkeiten und den Komfort des Lebens", die mit-

helfen sollte, die Ehe hinauszuschieben. Damit fügte er dem an sich unerfreulichen Naturhindernis für die uneingeschränkte Betätigung des Fortpflanzungstriebes noch ein Kulturhindernis hinzu. Nicht allein ein Existenzminimum an Speise und Trank, Kleidung und Wohnung solle in Zukunft Bedingung einer Verehelichung sein, sondern sogar ein gewisser „Komfort". Nun geht die erforderliche Menge an Nahrungsmitteln für eine Familie nicht leicht über ein bestimmtes Maximum hinaus, — der Verzehr findet immerhin seine Grenzen am menschlichen Magen. Aber die kulturellen Bedürfnisse, dinglicher wie geistiger Art, sind geradezu grenzenloser Steigerung fähig. Sie wurden besonders im Verlauf des 19. Jahrhunderts für das Glücksgefühl der Menschen von fast ähnlicher Bedeutung wie in einfacheren Zeiten die notwendigen Unterhaltsmittel. Wie aber die Leidenschaft ohne Rücksicht auf das dauernde Vorhandensein der nötigsten Lebensgüter zu frühe Ehen einging, so wurden von ihr auch ohne Bedenken die höheren Bedürfnisse außer acht gelassen, als diese durch Erziehung und Gewohnheit schon nahezu Selbstverständlichkeiten eines „glücklichen" Lebens geworden waren. Diese Nichtbeachtung führte ebenfalls zu Hunger und Durst, wenn etwa die nachträglich vermißten „Annehmlichkeiten" auf Kosten der physischen Lebensführung verschafft wurden: auch lag alsdann, in anderer Form zwar, das von Malthus getadelte „unmoralische Verhalten" vor. Oder aber es trat geistige Not ein, das Bewußtsein des Mangels an dem, was man wie „tägliches Brot" schätzen gelernt hatte. Keinesfalls aber war das ungetrübte Glück vorhanden.

Allerdings, auch ohne Malthus wäre die Volksbildung als weitere Kulturstufe gekommen: darum tat er gut daran, eine an sich unvermeidliche Sache, die Aufklärung gegen „Armut und Elend" ins Feld zu führen, wenngleich er mithalf, die Glücksbedürfnisse der Menschen zu steigern.*) Wollte heute, wo weit mehr als früher der Mangel an „Annehmlichkeiten"

*) Anmerkung. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, daß die allgemeine Volksbildung nicht als einziger bedürfnissteigernder Faktor von uns besehen wird.

als Unglück empfunden wird, ein neuer Malthus kommen, um der Not der Menschen abzuhelfen, auch er müßte den Weg der Belehrung aller beschreiten: er müßte darauf aufmerksam machen, daß jede Periode, ja selbst die einzelnen Schichten der Gesellschaft nicht unter eine gewisse Lebenshaltung hinuntergehen dürfen, wenn sie zufrieden sein wollen. Aber es würde ihm schwer halten, die Grenzen für den „Komfort" zu fixieren, der als Minimum bei der Eheschließung berücksichtigt werden müsse. Er könnte versuchen, die Bildung der Allgemeinheit so weit zu steigern, daß ein jeder sich selbst seine Grenzen zu stecken verstehe, anderseits aber das Glück des Lebens nicht nur in möglichst großem Sachgütererwerb und in „Annehmlichkeiten" suche. Es wäre seine Aufgabe, für die Jetztzeit zu übernehmen, was in der höchsten Kulturperiode der römisch-griechischen Geschichte das Christentum tat, andere Werte an die Stelle der bisher allein gekannten zu setzen.

Wie aber Malthus Hoffnung auf baldige bessere wirtschaftliche Lage der Vielen nicht in dem Maße Wirklichkeit wurde, wie er geglaubt hatte, so führte auch in politischer Beziehung die allgemeine Volksbildung z. T. Zustände mit herauf, die alles andere als die erhoffte Harmonie zwischen Volk und Regierung darstellten. Malthus und seine Zeitgenossen konnten den Wandel der wirtschaftlichen Dinge im 19. Jahrhundert nicht voraussehen, der die arbeitenden Klassen, statt in mittlere Schichten zu verwandeln, auf die äußerste Linke der Gesellschaft rückte. Die Volksbildung hat dazu beigetragen, den Massen Verständnis für ihre Lage und für die Worte und Schriften ihrer Führer beizubringen, hat die Organisation und damit wirksame Opposition gegen die Regierungen und die „bürgerlichen" Kreise unterstützt. Der ersehnte Friede ist nicht gekommen, sondern fast schärfere, wenigstens bewußtere Trennung als früher. Es haben sich daher im Lauf des Jahrhunderts genug Stimmen gefunden, die sich gegen die Volksschule aussprachen, weil sie alles mitverschulde, was gegen Glauben, Sitte, Herkommen, „Thron und Altar" gesagt und getan werde.

Wenn aber auch statt der erhofften Verbrüderung ein schärferer Gegensatz eintrat, wenn die Verwirklichung des Programms der Frühliberalen auch entschiedenere Feinde der Regierungen schaffte, als sie je gehabt haben, — auf die Dauer muß eine fortschreitende, tiefere Kenntnis auch der Masse von wirtschaftlichen und politischen Dingen besser sein als Nichtwissen oder Unklarheit. Selbst wenn darüber uns lieb und wert gewordene Einrichtungen und Gewohnheiten stürzen und andere an ihre Stelle treten würden, es gibt nur ein höchstes Ziel: das Glück aller, soviel diese Erde es erlaubt.

Das haben die Frühliberalen jedenfalls erstrebt: sie dachten, natürlicher- und richtigerweise, zuerst an die materielle Basis des Glückes und fanden, daß die damaligen Verhältnisse ein Erreichen des Glückes in weitgehendem Maße behinderten, vielfach ganz unmöglich machten. Kein Wunder, daß sie nach Beseitigung dieser Hemmnisse „Orplid, ihr Land" vor sich glaubten, wie später die sozialistisch-kommunistischen Schwärmer den untadeligen Zukunftsstaat, wenn nur erst dies und das anders geworden sei.

Und wenn jene, über dem Suchen nach Mitteln zum Zweck diesen selbst oft aus dem Auge verloren zu haben schienen, wenn sie fast als Vertreter einzelner Interessentengruppen und rücksichtslosen Egoismus gewertet werden konnten, so blieb doch ihr Ziel unentwegt dasselbe: durch alle das Glück aller, wie wir an ihrer Bildungspolitik erkennen konnten. Und dies Glück sollte nicht nur in Befriedigung materieller Wünsche bestehen, — das war allerdings das Nächstliegende — sondern Herz und Geist sollten nicht minder bedacht werden; nicht auf Kosten anderer sei es zu erwerben, sondern in kluger Zusammenarbeit mit ihnen und in weiser Maßhaltung, so daß wir fast griechische oder neuhumanistische Ideale vor uns sehen.

Die Rousseau und Pestalozzi waren nicht die einzigen, denen die Bildung zum Menschen ein neues Ziel schien im Gegensatz zur Erziehung von formelwissenden und gehorsamen Untertanen. Die freien, selbsttätigen Menschen der frühliberalen Hoffnungen sind den Zukunftsbürgern der Neuhumanisten, zumal Wilhelm von Humboldts, nicht allzu unähnlich: auch ihr Glück ist auf „dieser Welt" realisierbar, und zwar durch Ausbildung zur Persönlichkeit, in möglichster Unabhängigkeit vom Staat.

Die Reformen in Preußen nach dem großen Zusammenbruch 1806 haben mittelbar und unmittelbar auch unter dem Einfluß jener liberalen französischen und englischen Denker gestanden, nicht zum wenigsten auf dem Gebiet des Erziehungswesens. Und in Preußen sind deren Ideen eher in die Tat umgesetzt worden, als seitens Napoleons I. und des englischen Parlaments.

Wilhelm von Humboldt, der geniale Unterrichtsminister, war ein Mann, wie die Shaftesbury und Smith ihn geträumt hatten, allseitig und harmonisch gebildet, kein anderes Glück kennend als auf dem Wege über das Individuum. Und darnach galt es ihm auch die Erziehung einzurichten. Für die Niedrigsten wie die Höchsten schien ihm die Persönlichkeit bzw. die Gewährung der Möglichkeit, Persönlichkeit zu werden, Vorbedingung eines lebenswerten Daseins. Dazu bedurfte es der Volksschule, der „Basis aller Bildung überhaupt". Darum fanden Leute wie Natorp bei ihm Beachtung und Förderung, weil von ihnen „keine der verderblichen Mißbräuche, dem Volk nur auf das Leben berechnete, mechanische Fertigkeiten beibringen zu wollen" zu befürchten waren.[69] In seiner Schrift vom Jahre 1792[70] sagte Humboldt: „Daher müßte meiner Meinung nach die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung der Menschen vorangehen." Von einem so erzogenen Volke erwarteten er und die ihm Gleichgesinnten, daß es mit größerem Interesse an seine Aufgaben herantreten werde; daß es nicht allein für die wohlgemeinten und klugen Ratschläge der Regierung ein offenes Ohr habe, sondern mit der Zeit sogar solche Höhe erreiche, daß die Souveräne und ihre Räte ihr Amt niederlegen könnten, der Staat selbst geradezu überflüssig werden würde. All der Opti-

[69] Vgl. E. Spranger, W. v. Humboldt, S. 152.

[70] Grenzen der Wirksamkeit des Staates.

nismus, der auf eine Erneuerung des Menschengeschlechtes durch Erziehung gehofft hatte, erlebte in den Humboldt, Fichte, Schleiermacher seinen Höhepunkt.

Geteilt aber waren die Meinungen der Volksschulfreunde in der Frage, in wessen Hand die neue Institution zu legen sei. Gerade zu Ende des 18. Jahrhunderts wurde auf fast allen Gebieten ein gewaltiger Schritt von Altem zu Neuem getan, und zwar vollzog sich der Wandel zum Teil kurz und radikal. Den Anhängern der überkommenen Ansichten und Formen standen die der neuen Zeit gegenüber, schroffer als in ruhigen Entwicklungsperioden. Selbst bei gegebenem Ziele — so bei der Volksbildung — gingen die Wege weit auseinander. Erst der Verlauf des 19. Jahrhunderts verhalf zu einem Kompromiß, wobei der Hauptsache nach der Staat die Schule übernahm.

Die Antwort auf die allgemeine Frage: Wer soll das niedere Schulwesen übernehmen? kann nicht mit einem Worte gegeben werden. Es läßt sich nicht ein für allemal der Staat oder die Kirche, oder beide, oder keiner von beiden hinstellen als der beste Schulhalter. Die Herolde der Volksbildung werden sich jeweilig den Schulherrn wünschen, unter dem sich ihre Ideale am ersten verwirklichen lassen: aber sie müssen z. T. mit überkommenen Tatsachen rechnen, so daß ihre Forderungen oft nur ein Kompromiß darstellen, nicht den reinen Wunsch. Daher können nicht einmal die einzelnen Parteien mehr als allgemeine Richtlinien angeben: sie selbst sind abhängig von vorgefundenen Verhältnissen und schaffen durch ihre Politik wieder neue, mit denen die Zukunft zu rechnen hat.

Auch die von uns genannten Persönlichkeiten haben Situationen vorgefunden, die manchen Wunsch nicht zur Forderung oder Tat werden ließen. Aber der Erfüllung der Wünsche ist doch von ihnen vorgearbeitet worden.

Zur Reformationszeit ging ein Teil der vorhandenen Schulen zugleich mit dem Kirchenwesen an die protestantischen Fürstentümer über. Sie wurden durch Kirchengelder und, je nach Bedarf und nach Gesinnung des Regenten, auch mit

staatlichen Mitteln unterstützt. Dadurch waren sie prinzipiell schon Sorgenkinder des Staates geworden: und diese Annäherung nahm im selben Maße zu wie die Regierung für ihre diesseitige Politik aus einer allgemeineren und besseren Volksbildung glaubte Kapital schlagen zu können.

In den katholischen Ländern war der Zusammenhang weniger eng, doch siegte auch hier allmählich der absolutistische Gedanke, der alles unter die Obhut des Landesherrn stellen wollte, über die kirchlich-internationalen Gesichtspunkte.[71])

Freigeistige Strömungen trugen dann das Ihre dazu bei. Aber selbst so entschiedenen Gegnern des Christentums wie Friedrich II., Mandeville, Montesquieu, Holbach, Voltaire erschien es nicht rätlich oder nicht möglich, die Menge ganz der Religion entfremden zu wollen, indem man den Kirchen jede Schultätigkeit untersagte. Sie betrachteten es als ein einstweiliges Privileg der oberen Klassen, eine eigene Weltanschauung zu haben. „Mehr noch als Montesquieu glaubte Voltaire an die Notwendigkeit einer Religion für das Volk und die Kinder. Er läßt eine Kirche bauen auf seinen Gütern von Fernay . . . . . mit einem Wort: die Kirche muß die demütige Dienerin des Staates sein.“[72])

Soviel soll sie also doch bleiben: ihr Einfluß wurde sogar durch die zunehmende Anzahl von Schulen allgemeiner: aber grundsätzlicher Herr war der Fürst, nicht der Papst oder der Bischof, wenn ersterer auch de facto die Gemüter zunächst weniger beherrschte als letztere.

[71]) Ein Bestreben nach dieser Richtung hin konnte man schon unter Maria Theresia wahrnehmen. Auch sie hielt, trotz ihrer Frömmigkeit, die rein kirchliche Verwaltung der Schule nicht mehr für zeitgemäß, da sie den reiferen Bedürfnissen des immer mehr sich verweltlichenden Staats- und Gesellschaftslebens nicht entsprach. Auch stimmte es mit ihren im absolutistischen Sinne gehaltenen Reformen nicht überein, daß die Geistlichkeit von jeder Kontrolle frei sei. „Die Schule ist und bleibt ein Politikum“, so lautete ihre Erwiderung auf Migazzis Protest, die berühmte Entschließung vom 28. Oktober 1770. Mitrofano. S. 802.

[72]) Vgl. Revue historique. Bd. 69. Les philosophes et la séparation de l'église et de l'État.

Anders schon dachten die Physiokraten: sie wollten zwar nicht die gänzliche Trennung von Kirche und Staat, forderten aber für die Schulen Gewissens- und Kultusfreiheit: die Konfessionen hätten hier keine Stätte. Weiter noch ging Rousseau, der weder den Staat noch die Kirche für kompetente Erzieher hielt.

So fand sich schon in der vorrevolutionären Zeit jede Anschauung vertreten: den gesetzgebenden Versammlungen der Revolution wurden noch einmal Vorschläge jeder Art unterbreitet. Die Tendenz war im großen und ganzen zwar nicht Ausschaltung, aber doch Minderung und Unterordnung des kirchlichen Einflusses; und das führte wie in Frankreich so auch in andern katholischen Ländern zu dem zähen, erbitterten Kampf zwischen den beiden obersten Autoritäten, der sich vorzüglich auf dem Gebiete des Schulwesens, besonders des Volksschulwesens, seit jener Zeit abspielt und der heute noch nicht ausgefochten ist.

Wir sehen so auf dem Kontinent schon deswegen eine Neigung zur Staatsschule, um den Unterricht der Machtsphäre der Kirche zu entziehen.

In England, der Heimat aller „Aufklärung", hatte dieselbe Gegnerschaft gegen eine kirchliche Schule das Gegenteil zur Folge. Man wollte deswegen keine Staatsschule, weil sie den Nonkonformisten identisch war mit der hochkirchlichen Schule. Auf dem Festlande schien der Staat Befreier werden zu können, in England drohte er Verhängnis. Wie stark diese Antipathie gegen eine hochkirchliche Volksschule war, zeigt die Entwicklung des englischen Schulwesens bis hoch ins 19. Jahrhundert hinein. Erst 1871 geht man an die staatliche Volksschule heran.

Immerhin gab es Leute, die derartige Bedenken beiseite schoben, und zu ihnen gehörte Adam Smith. Er glaubte durch eine staatliche und somit allgemeinere Fürsorge den religiösen Unterricht auch in seinem Sinne gefördert: es würden dadurch die Grundsätze gelegt zu einer Philosophie für das Gesamtvolk.[73]) Wird jemand auf diese Weise nachdenklich, d. h. ein Philosoph, so ist das sehr zu begrüßen; für den ist die gegebene Anregung — gleich von welcher Seite ausgehend — ersprießlich; nutzt sie aber in diesem Sinne nicht, so hilft sie anders: sie gibt dem Betreffenden eine Religion, an die er sich halten kann, und das ist besser, als wenn er keine hat.

[73]) Vgl. S. 66 (oben).

Smith schätzt auch hier die Anpassungsfähigkeit der Menschen hoch ein und bleibt dem Ideal der Persönlichkeit treu.

Ganz anderer Meinung ist Bentham: „Die Regierungsgewalt sollte niemals in der Absicht gebraucht werden, irgendein System oder Dogma in bezug auf Religion zu unterstützen."[74])

Das würde dem größten Glück der größten Zahl widersprechen. Denn die Regierung werde in diesen Dingen nicht tolerant sein; sie kenne die Wahrheit in religiösen Angelegenheiten doch nicht und sei deshalb auch nicht imstande, sie zu lehren. Bentham will Ministerien für alle möglichen Verwaltungszweige, auch für Schulangelegenheiten, aber nicht für geistliche Sachen; denn „eine Religion verbreiten, heißt Unehrlichkeit lehren".[75]) Die Vereinigten Staaten lobt er besonders wegen der Trennung von Kirche und Staat. Die Priester gelten ihm nur als Stützen der verhaßten Monarchie.[76])

Malthus, der im Gegensatz zu Bentham ein gläubiger Christ ist, sieht einen Vorteil der Gemeindeschulen auch in einer Erziehung der Kinder zur „geeigneten Erfüllung ihrer religiösen Pflichten," ohne damit engherziger Konfessionalität Vorschub leisten zu wollen, sondern um auch hierdurch seine bevölkerungspolitischen Bestrebungen unterstützt zu sehen.

So fanden sich auch in England noch immerhin solche, die gegen eine religiöse Beeinflussung des Volkes nichts einzuwenden hatten, wenngleich ihre Ziele keine hochkirchlichen waren. Sie sehen auch im Religionsunterricht einen Bildungsfaktor; sie haben mehr Vertrauen zur „Eigentümlichkeit" der Bildung, wie Humboldt das subjektive Aufnehmen des Bildungs-

[74]) Ges. Werke, Bd. 9, S. 92.
[75]) a. a. O., Bd. 9, S. 452/53.
[76]) a. a. O., Bd. 9, S. 135/136.

stoffes nennt; sie fassen den Satz, wer die Jugend habe, habe die Zukunft, nicht so auf, als nehme und behalte jeder gerade das, was er gelehrt wird, sondern er lerne — fast gleichgültig, an welchem Stoff — vor allem, sich selbst zu entwickeln.

Lagen aber auch sonst noch Gründe vor, die für ein staatliches Schulwesen sprachen?

Dem aufgeklärten Despotismus war die Beantwortung selbstverständlich. Der Staat hatte neben seiner sonstigen hundertfachen Fürsorge auch die Volkserziehung in die Hand zu nehmen, wenn die Frage der Zweckmäßigkeit einer solchen Institution für ihn bejaht war. Da die ganze merkantile Politik schließlich eine Erziehung war, mußte die Erziehung in engerem Sinne, das Schulwesen, erst recht unter staatlicher Obhut fallen.[78])

Schon der allmählich komplizierter werdende Verwaltungsapparat veranlaßte die einzelnen Fürsten, in der einen oder andern Weise für eine Heranbildung von Staatsbeamten zu sorgen, wie ja auch Schulen errichtet wurden, wenn irgendein Fabrikationszweig dem Landesherrn als vorteilhaft erschien (z. B. die Porzellanmanufaktur). Als die Zeit der allgemeinen Volksbildung kam, war eine erweiterte Fürsorge nur konsequent.

Nicht so selbstverständlich erscheint die Staatsschule bei den liberalen Richtungen, die die Freiheit des Individuums vom Staate so weit als möglich vertreten.

Die Physiokraten waren durchweg der Meinung, daß der Staat für die instruction publique et générale zu sorgen habe. Über Dupont im besonderen schreibt Schelle:[79]) „Zugleich (mit den Plänen für einen amerikanischen Erziehungsplan) schnitt Dupont eine schwerwiegendere Frage an, nämlich die, zu wissen, wie und in welchen Grenzen die Staatshoheit

[78]) „Die Forderung, daß allein dem Staate die Leitung des gesamten Unterrichtswesens zukomme, entsprach dem Zeitalter des vielsorgenden absolutistischen Wohlfahrtsstaates."

Dorschel, Maria Theresias Staats- und Lebensanschauung, S. 136.

[79]) Schelle, Dupont de Nemours, S. 363 ff.

in die öffentliche Erziehung eingreifen darf . . . . . Er schreckte nicht zurück vor dem Prinzip des Zwanges, noch dem der Kostenlosigkeit. Das Unterrichtswesen war in seinen Augen einer der Kollektivdienste, für den gesetzlich Steuer erhoben werden könne." Immerhin wollte er, neben staatlicher Unterstützung, eine gewisse Konkurrenz unter den Schulen. Schelle hält diese Einschränkung aber für unwesentlich gegenüber der unstreitigen Grundansicht Duponts, daß das laisser faire, laisser passer ohnmächtig sei im Kampfe gegen die Unwissenheit, und daß staatliche Tätigkeit notwendig sei, um auf diesem Gebiete ein wenig fruchtbare Resultate zu erzielen. Er findet es sonderbar an Dupont, einem so entschiedenen Parteigänger des Individualismus, daß er an einer Forderung festhalte, die doch seiner sonstigen Doktrin widerspreche.[80]) Denselben Vorwurf, den Schelle hier Dupont macht, hatten schon die Zeitgenossen gegen ihn erhoben und damit alle Physiokraten und liberalen Freunde der staatlichen Volksschule getroffen.

Ist ein solch großer Widerspruch wirklich vorhanden?

Quesnay sagt von den Aufgaben der Regierung: „Sie bestehen darin, niemanden zu belästigen, alle Verbote und schädlichen Hemmnisse im inneren und äußeren Handel zu unterdrücken, den Transport zu erleichtern . . . . die Privilegien abzuschaffen." Warum soll der Staat nicht auch anderweitig „schädliche Hemmnisse" abschaffen? Die Physiokraten haben doch immer darauf hingewiesen, daß der Idealstaat nie möglich sei, wenn nicht die allgemeine Unwissenheit ein Ende nehme. Allen Bürgern von Staats wegen die Möglichkeit bieten, sich zu unterrichten, ja, sie eine gewisse Zeit zu zwingen, sich die Elemente der Bildung anzueignen, und zu diesem Zwecke Steuern erheben, die Eltern für die Schulzeit der Arbeitskraft

[80]) Ähnlich äußert sich der Jesuit Kathrein, a. a. O., S. 591: „Es ist unbegreiflich, wie so viele Liberale auf volkswirtschaftlichem Gebiete dem Staate das unbeschränkte Gewährenlassen zur Pflicht machen, in bezug auf Erziehung und Unterricht dagegen mit dem größten Eifer für staatliche Bevormundung eintreten."

der Kinder zu berauben, das erscheint durchaus verträglich mit dem Individualismus und bedeutet keinen Eingriff in die wohlverstandene Freiheit. Wer vom Staate Sicherheit des materiellen Eigentums und des körperlichen Wohlbefindens verlangt, kann auch den des geistigen Eigentums verlangen, der raison, die unaufgeklärt verkümmern muß.

Doch abgesehen von einer grundsätzlichen Stellungnahme, war doch für die Praxis eine andere ziemlich ausgeschlossen. Hier laisser faire gelten lassen, nur weil „Universal-Heilmittel", war aussichtslos, und das war doch schließlich ausschlaggebend. Zunächst nämlich wäre die Entwicklung eines allgemeinen Unterrichtswesens eine viel langsamere gewesen, so daß die Physiokraten wenigstens als praktische Politiker nicht damit hätten rechnen können. Bei der wichtigen Rolle, die eine größere Volksbildung in ihren Reformplänen spielte, wäre ein Hinausschieben dieses wichtigen Faktors in die Zukunft gleichbedeutend gewesen mit einstweiligem Aufgeben ihrer beabsichtigten Neuerungen. Zudem sind die Lehrer zumeist auch auf ein Einkommen aus ihrem Beruf angewiesen, was aber gerade für den Anfang solcher zwar sehr nützlichen und auf die Dauer höchst bedeutsamen Unternehmen nicht in ausreichender Menge zufließen wird, wenn nicht der Staat oder sehr große private Körperschaften sich ihrer annehmen. Ferner ermangelt der Lehrerstand bei nicht staatlichem Unterrichtswesen weit mehr einer einheitlichen Ausbildung, wenn nicht indirekt, durch Prüfungsordnungen für Schüler und Lehrer oder durch Lehrpläne, doch wieder der Staat eingreift. Gerade für die Ideale des Physiokratismus war ein einheitlicher Lehrstoff im ganzen Lande von Bedeutung.

Die Inanspruchnahme der Regierungshilfe war wenigstens für die Einführung des Unterrichtswesens ebenso berechtigt wie für die Einführung von Handels- und Gewerbefreiheit; und wie die Entwicklung im 19. Jahrhundert gezeigt hat, sind mit der Zeit auch Länder wie England, wo zuerst die Volksschule Privaten überlassen war, zur Verstaatlichung übergegangen; die Staaten des Festlandes aber sind dauernd bei

ihrer staatlichen Schule geblieben: beides ein Zeichen, wie sehr man des Staates zu bedürfen glaubte.

Es blieb den Physiokraten schlechthin kein anderer Helfer als der Staat, selbst wenn sie schon Gegner jeder Staatstätigkeit bis auf Justiz und Polizei gewesen wären. Und gerade in Frankreich war die Regierung doch in bester Erinnerung als Schulhalter — in weit besserer als mit ihrem sonstigen Reglementieren — durch die glänzenden Resultate, die die Pädagogik Colberts auf dem Gebiete kunstgewerblicher Produktion gezeitigt hatte.[81])

Und daß der Staat nicht nur die Möglichkeit einer allgemeinen Volkserziehung schaffe, sondern auch den Schulbesuch erzwinge, wird von den Physiokraten ausdrücklich gefordert. Turgot sagt im Dankschreiben an den König: „Es müßte ein Plan ausgedacht werden, der alle Teile des Reiches miteinander verbände, durch eine Erziehung, der sich niemand entziehen könnte." In „Despotisme de la Chine" schildert Quesnay unter den ihm vorbildlichen Zuständen auch das chinesische Schulwesen und erwähnt hierbei den Volksschulzwang. Mirabeau äußert sich Karl Friedrich von Baden gegenüber: „Es wäre Ew. Hoheit würdig, wenn in Ihrem Edikt gesagt wäre, daß vom Tage des Datums ab jedes Kind, das nicht in diesen drei Dingen unterrichtet werde, von rechtswegen seiner Familie eine Geldstrafe einbrächte."

Staatliche Volksbildungsfürsorge, staatlicher Volksschulzwang möchten noch verwunderlicher als bei den Physiokraten bei Adam Smith erscheinen, da er weit entschiedener das laisser faire betont.

Doch auch seine Meinung geht dahin, daß dieser Grundsatz nicht in jedem Falle der einzig richtige sei, sondern nur, wo er mit größerem Nutzen möglich ist. Daß Smith an sich auch in diesem Falle lieber den Staat beiseite ließe, ersieht man aus seiner Auffassung über die Bezahlung der Lehrer: wo es angeht, soll freie Konkurrenz walten; aber „die dritte und letzte Pflicht des Staates besteht darin, diejenigen öffent-

[81]) Vgl. Dumreicher: Über den Französischen Nationalwohlstand als Werk der Erziehung.

lichen Anstalten und Unternehmungen zu gründen und zu erhalten, die, so vorteilhaft sie für ein Volk sein mögen, doch niemals einem einzelnen oder einer kleinen Anzahl von Personen die Kosten ersetzen, und deren Gründung und Erhaltung von keinem einzelnen oder keiner Zahl einzelner erwartet werden darf“:[82]) zu diesen privatim nicht ausreichend finanzierbaren Einrichtungen gehören ihm auch die Unterrichtsanstalten: doch will er selbst bei den Volksschulen durch direkte Bezahlung des Lehrers von seiten der Eltern die Konkurrenz gewahrt wissen, soweit die Verhältnisse der Eltern es erlaubten.

Der staatliche Zwang zur Schule bedeutet auch einen Eingriff in die wirtschaftlichen Rechte der Eltern an die Arbeitskraft ihrer Kinder. Smith sagt selbst, jene würden ihre Kinder lieber zum Geldverdienen ausschicken: aber er hält die Einengung der Verfügungsfreiheit auch hier für das kleinere Übel im Vergleich zu dem Gewinn an persönlicher Entfaltungsmöglichkeit für unterrichtete Menschen. Doch erkennt Smith die Relativität der Ansichten über den Schulherrn durchaus an: „In gewissen Fällen sind die Zustände der Gesellschaft derartige, daß die meisten Individuen ohne alle Fürsorge der Regierung fast alle die Fähigkeiten und Tugenden entwickeln können, die diese Zustände fordern oder nur zulassen: in anderen Fällen sind die Zustände nicht derart und es bedarf der Fürsorge der Regierung.“[83])

Seine und die kommende Zeit aber scheint ihm darnach angetan, daß der Staat für die Volksschule sorgen muß, ihren Besuch erzwingt, Schulgeld bzw. Steuer erhebt: „mit sehr geringen Kosten kann das Gemeinwesen es der ganzen Masse des Volkes erleichtern, ja es ihr zur Pflicht machen, die wichtigsten Bildungsgegenstände zu erwerben“.

Smith geht lediglich von der Erwägung aus: wer sorgt am besten?

Bentham hat ähnlich wie die Physiokraten eine Regierung vor Augen, die den Volkswillen repräsentiert und imstande

[82]) R. d. V., Buch 5, Kap. 1.
[83]) a. a. O., Buch 5, Teil I. Cap. 3.

ist, ihr zufallende Aufgaben mit Vollendung zu lösen. Jedoch will Bentham die Volksschule nicht unmittelbar der Regierung in die Hand geben, sondern ihr nur die Oberaufsicht über alle Bildungsinstitute übertragen. Das Unterrichtsministerium soll alle Verbesserungsvorschläge prüfen und selbst Anregung zu solchen geben: soll auch sorgen, daß nirgendwo die Machtmittel und der Einfluß der Schule benutzt werde, um geistigen Zwang auszuüben. Für die ärmeren Klassen solle eine joint-stock subcription company gegründet werden, die dann auch das Schulwesen für die betreffenden Kinder dieser Kreise übernehmen müsse. Doch wird nicht von einem allgemeinen Volksschulzwange gesprochen: Bentham glaubt, daß die Vorteile, die größere Bildung den einzelnen verschaffe, diese von selbst veranlassen werde, sich zu unterrichten bzw. ihre Kinder unterrichten zu lassen. Auch werde die Bestimmung, daß niemand wählen könne, der nicht ein Minimum von Kenntnissen sich angeeignet habe, in dieser Richtung wirken. Doch ist die Form, in der er sich den Staat als Mithelfer bei der Volkserziehung denkt, weniger wichtig als die Tatsache, daß er die Unterstützung der Regierung im Unterrichtswesen nicht zurückweist. „Erwähnungswert ist eigentlich nur, daß unser Autor (Bentham) der Regierungsunterstützung des Wissens am geneigtesten gegenübersteht.“[84])

Malthus erklärt sich ausdrücklich für die staatliche Volksschule: „Es kann in der Tat gesagt werden, daß kein Staat sich der Vollkommenheit nähere, der nicht für den Volksunterricht sorgt .... Da es in der Macht des Staates liegt, diese Wohltaten zu gewähren, so ist es unzweifelhaft seine Pflicht, es zu tun“[85]) ... „Es ist sicherlich eine nationale Schande, daß die Bildung der niederen Volksklassen in England nur einigen Sonntagsschulen überlassen ist, die durch die Mittel einzelner Privatleute unterhalten werden, die mithin dem Unterrichte jede beliebige Grundlage geben können.“[86])

[84]) Hoffmann (Kiel), Ad. Smith u. Bentham; Schmollers Jahrb., 1910.
[85]) Bevölkerungsgesetz S. 705, Kap. IX.
[86]) a. a. O., S. 701, Kap. IX.

Damit kommen wir zu dem Resultat, daß nicht allein die selbstherrlichen Fürsten, sondern auch die Physiokraten und Liberalen für die staatliche Volksschule sind. Es finden sich bei den einzelnen verschiedene Begründungen, es finden sich Einschränkungen, so in bezug auf den Religionsunterricht: aber die Tendenz ist: mehr Unterricht für alle mit Hilfe des Staates.

Wie sich aber unter den liberalen Politikern und Schriftstellern Freunde einer staatlichen Fürsorge fanden, so fanden sich auch unter ihnen entschiedene Gegner.

In seinem Werke: La Monarchie Prussienne sous Frédéric II. (1788) kritisierte Mirabeau der Jüngere scharf die Bevormundung der Schule durch den Staat und forderte ein unabhängiges Schulwesen; dann erst werde etwas geleiset werden können, und auch ohne Zwang „von oben" werde es keinen Vater geben, der seinen Kindern diese Vorteile vorenthielte.

Ebenso wies Wilhelm von Humboldt theoretisch sein ganzes Leben lang den Staat als Oberschulrat zurück. Denn er wollte die Jugend zu Menschen erziehen, diese Menschen aber sollten sich selbst im „Sturm des Lebens" zu Bürgern auswachsen, nachdem der Staat sich „gleichsam an ihnen geprüft" habe. „Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form."[87]) Auch als er siebzehn Jahre später (1809/10) Leiter des preußischen Schulwesens war, hatte er seine Auffassung nicht geändert. „Noch immer ist ihm der Staat ein Rechts-, kein Erziehungsinstitut: Er hat bloß negativ zu wirken und das positive Wirken der Nation zu überlassen. . . . Und dies gilt nun vor allem von der Verwaltung des Erziehungswesens, die er 1792 ganz aus den Aufgaben des Staates gestrichen und einem freien Nationalverein zugeschrieben hatte."[88]) — In einem Briefe von 1807

[87]) W. v. Humboldt, Grenzen der Wirksamkeit des Staates, Kap. VI.
[88]) Spranger, a. a. O., S. 104.

an Dohna heißt es: „Der — (in England freilich, aber aus andern Gründen, zum Verderben aller Schulen ausschlagende) — Grundsatz, daß der Staat sich um das Schulwesen gar nicht einzeln bekümmern muß, ist an sich, einer konsequenten Theorie der Staatswissenschaft nach, gewiß der einzig wahre und richtige."

Aber „es war sein Schicksal, daß er nicht die individuelle Bildungsfreiheit durchsetzen sollte, die er 1792 gefordert hatte, sondern, daß die Zeit ihm die genau entgegengesetzte Aufgabe stellte: Verstaatlichung des Unterrichtswesens",[89]) d. h. insoweit Verstaatlichung, im engern Sinne, als die geistlichen und Schulangelegenheiten bisher als unzertrennlich zusammen behandelt und verwaltet worden waren. Zu der freisinnigen Neigung, Kirchen- und Schulsachen zu trennen, gesellte sich von seiten der Verwaltung der Wunsch nach reinlicher finanzieller Scheidung. So sah sich Humboldt gezwungen, staatliche Hilfe direkt für Unterrichtszwecke in Anspruch zu nehmen; aber einseitig durch liberale Ideen beeinflußt, nahm er diese Unterstützung nur mit widerstrebendem Herzen an, und in der Hoffnung, sie sei nur vorübergehend notwendig. Denn die herangebildete „Nation" (Humboldt gebraucht das Wort Nation im Gegensatz zu Staat) werde sich späterhin selbst erziehen und jede staatliche Einmischung überflüssig machen.

Die tatsächliche Entwicklung — die er ja selbst gegen seine Überzeugung in die Wege leitete — war eine andere! Der Anteil des Staates (bzw. der Gemeinden) an der Unterhaltung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens wurde immer stärker. Die Entwicklung des 19. Jahrhunderts war in mancher Hinsicht eine andere und bei weitem großartigere, als die Leute des 18. Jahrhunderts erwarten konnten. Mit der rapiden Entfaltung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens hatte die Volksschule Schritt zu halten: in dem einen Lande ist es mehr, im andern weniger gelungen. Aber, wenn heute jedes Kind bis ins kleinste Dorf hinein von

[89]) Spranger, a. a. O., S. 69.

Staats wegen unterrichtet wird, — bei einer weit höheren Bevölkerungszahl als um 1800 — und zwar nicht nur in Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern in einer ganzen Reihe sonstwie wissenswerter Dinge, durch gut vorgebildete Lehrer, in ordentlichen Schulräumen, unentgeltlich, dann dürften selbst die Forderungen der Physiokraten und der Smith, Bentham und Malthus erfüllt sein, was Maß und Umfang angeht.

Ihr letztes Ziel aber — das größere Glück — liegt heute genau so weit wie damals. Die Kultur ist fortgeschritten, das Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung gewaltig gestiegen, wie sich auch die Lebenshaltung im allgemeinen außerordendlich gehoben hat. Aber — auf der andern Seite sind unerfreuliche Nebenerscheinungen nicht ausgeblieben. Der Staat hat zwar das Schulwesen auf seine leistungsfähigen Schultern genommen, ist aber damit auch der Führer geworden, der oft allzu sehr seine eigenen Wege mit den Individuen geht; das fürchteten die Humboldt und Mirabeau. — Die Stadt hat mit Zeiten, dank ihrer höheren Kultur, dank der gesteigerten Bildung des Gesamtvolkes, die Landbevölkerung angezogen,[90]) was Friedrich II. besorgte. Die Versöhnung zwischen Regierung und Volk ist nicht zustande gekommen; es hat sich vielmehr die Kluft teilweise erweitert, weil mehr und mehr ein jeder in die Lage kam, zu politisieren, dank besserer Bildung, dank größerer Rechte, dank sonstiger Verschiebungen: ein Kampf der Parteien unter sich ist entbrannt. Arm und Reich haben ebensowenig ihren Frieden gemacht: die Klassengegensätze haben sich verschärft. Die Frage nach dem Einfluß der Kirchen erscheint heute fast aktueller denn je; im Geiste der Bentham und Humboldt wurde sie nur hier und da entschieden. Noch sind viele entfernt, auf Malthus besonnenen Rat zu hören; er hat vielmehr durch die bedürfnissteigernde Bildung in einer Hinsicht dazu beigetragen, daß heute „Laster und Elend“ noch nicht ihr Ende gefunden haben. So ist die Zeit der Erfüllung noch nicht gekommen.

[90]) Allerdings nur eine Seite des Landfluchtproblems.

Lebenslauf.

Ich wurde geboren zu Cöln a. Rh. am 12. Februar 1887 als Sohn des Lehrers Joseph Regh und seiner Frau Elisabeth, geb. Posse. Meine Konfession ist katholisch. — Am 25. Februar 1907 erhielt ich das Reifezeugnis des Königlichen Kaiser-Wilhelm-Gymnasiums in Cöln. Als Studierender der Geschichte und der Sprachen wurde ich zu Ostern 1907 in Bonn immatrikuliert; nach dem ersten Semester ging ich für je vier Monate nach Frankreich bzw. England. Von Ostern 1908 ab studierte ich sieben weitere Semester in Bonn. Die Exmatrikel nahm ich 1912 im Herbst. In den letzten Jahren widmete ich mich insbesondere dem Studium der Nationalökonomie und Geschichte. Vorlesungen hörte ich vor allem bei den Herren Professoren und Dozenten: von Bezold, Bülbring, Dietzel, Dyroff, Gauffinez, Hashagen, Heiß, Külpe, Marx, Nissen, Ritter, Schneegans, Schulte, Schumacher, Wentscher. Die mündliche Prüfung bestand ich am 25. November 1914.

Besonderen Dank schulde ich Herrn Geheimen Regierungsrat Prof. Dr. H. Dietzel, der mir stets gerne mit seinem Rate zur Seite stand.

MSA 28551

END OF
TITLE